Schaeffers Abriß aus Kultur und Geschichte

Heft 12

Abriß der Deutschen Erziehungsgeschichte

Von

Dr. phil. Wolfgang Scheibe

1. Auflage



Leipzig 1944

Verlag W. Kohlhammer · Abteilung Schaeffer

Mitarbeiter der Schaefferschen Sammlungen

Dr. H. **Arndt**, Oberlandesgerichtsrat Kiel, z. Zt. Kriegsgerichtsrat der Luftwaffe d. B. (N. 8^{3}).

Dr. R. **Bechert**, Amtsgerichtsrat in Rosenheim, Lehrbeauftragter an der Universität München (Gr. 23^{1}, 23^{2}, N. 4^{1}, 4^{1}).

Dr. F. **Cornelius**, Frankfurt (Main) (A. 2, 4, 10).

Dr. W. **Eckhardt**, Oberregierungsrat im Reichsfinanzministerium, Berlin (Gr. 18, N. 13^{3}, 14^{5}, A. 2, 5).

Dipl.-Kfm. F. W. **Elfert**, Oberregierungsrat beim Rechnungshof des Deutschen Reichs, Potsdam (N. 16^{1}).

Dr. E. **Fuhr**, Regierungsrat, Alsfeld (Hessen) (N. 14^{7}).

Dr. H. **Göttel**, Oberregierungsrat, Vorsteher des Finanzamts München-Nord (N. 14^{3}).

Dr. H.-E. **von Hausen**, Oberverwaltungsgerichtsrat, Berlin (N. 11).

Dr. G. **Hecht**, Rechtsanwalt, Berlin (N. 12^{1}).

Dr. jur. habil. W. **Herschel**, Professor am Staatl. Berufspädagogischen Institut, Frankfurt (Main) (N. 19^{2}, N. 9).

Dr. B. **Heusinger**, Oberlandesgerichtspräsident, Braunschweig (N. 6).

Dr. Dr. A. **Hillebrecht**, Ministerialrat beim Rechnungshof des Deutschen Reichs, Potsdam (N. 15^{1}, 15^{2}).

Dr. D. L. **von Hinüber**, Oberlandesgerichtsrat, Celle (Gr. 7^{1}, 7^{3}, 10, N. 8^{1}, 8^{2}, N. 8).

Dr. J. **Kölble**, Regierungsrat, Berlin (N. 15^{3}).

Dr. J. **von Leers**, o. ö. Professor an der Universität Jena (N. 32^{1}).

Dr. H. **Lotz**, Landrat, Gießen (Lahn) (N. 14^{7}).

Dr. F. **Lüdtke**, Oranienburg b. Berlin (A. 3).

Dr. H. **Martinstetter**, Oberregierungsrat im Reichsfinanzministerium, Berlin (Gr. 15)

Dr. H. **Merkel**, Präsident der Studiengesellschaft für Deutsche Wirtschaftsordnung, Berlin (N. 32^{2}, 32^{3}).

H. **Messerschmidt**, Regierungsrat, Lehrbeauftragter für staatspolitische Erziehung an der Universität Göttingen, Mitglied der Akademie für Deutsches Recht, Kiel (N. 1).

Dr. H. **Müller**, Staatsminister a. D., Präsident des Rechnungshofs des Deutschen Reichs, Mitglied der Akademie für Deutsches Recht, Potsdam (Gr. 18, N. 14^{5}, 14^{6}).

Dr. R. **Nebinger**, Oberverwaltungsgerichtsrat, Stuttgart (N. 14^{4}).

Dr. A. **Oehler**, Oberbürgermeister a. D., Professor, Düsseldorf (Gr. 27).

Dr. F. **Reuter**, Ministerialrat beim Rechnungshof des Deutschen Reichs, Potsdam (N. 14^{5}, 14^{6}).

Dipl.-Kfm. Dr. F. **Riepl**, Oberregierungsrat im Reichsfinanzministerium, Berlin (N. 18^{1}).

Dr. H. **von Rosen-von Hoewel**, Oberregierungsrat im Reichsministerium des Innern, Berlin (N. 13^{3}, 13^{4}, 14^{1}, 14^{2}, 40^{1}).

Dr. H. **Rößler**, Referent im Hauptamt für Volkswohlfahrt, NSDAP. Reichsleitung, Berlin (N. 11).

Dr. W. **Scheibe**, Oberstfeldmeister (N. 35, A. 12).

Dr. R. **Schiedermair**, Oberregierungsrat im Reichsministerium des Innern, Berlin (N. 5^{2}, 13^{1}, 13^{2}, 13^{4}).

Dr. O. **Schlier**, Oberregierungsrat im Statistischen Reichsamt, Berlin (N. 28^{1}, 28^{2}).

Dr. jur. habil. H. **Schneider**, Dozent für Öffentliches Recht an der Wirtschafts-Hochschule, Berlin (N. 10).

Dr. H. **Stadelmann**, Amtsleiter der Reichsleitung der NSDAP., Hauptamt für Volkswohlfahrt, Berlin (N. 11).

Dr. F. **Stieve**, Berlin (A. 6).

Dr. W. **Stuckart**, Staatssekretär im Reichsministerium des Innern, Berlin, Mitglied der Akademie für Deutsches Recht (N. 5^{2}, 13^{1}, 13^{2}, 13^{4}, 14^{1}, 14^{2}, 40^{1}).

Dr. W. **Tegtmeyer**, Reichsstellenleiter München (Gr. 10, N. 8^{1}, 8^{3}, 19^{1}).

Dr. J. **Wiefels**, Oberlandesgerichtsrat, Düsseldorf (Gr. 1, 2^{1}, 2^{2}, 3, 4, 5, 6^{1}, 6^{2}, 6^{3}, 7^{2}, 7^{3}, 9, 21, 26, N. 4^{4}, 12^{2}, N. 1, 2, 3, 4).

Dr. O. **Wöhrmann**, Oberlandes- und Erbhofgerichtsrat Celle (N. 32^{2}, N. 5).

Dipl.-Kfm. Dr. G. **Zinndorf**, Beratender Betriebswirt, Offenbach (Main) (N. 18^{3}).

Die Übersichten der vier Schaefferschen Sammlungen siehe letzte Textseite und Umschlagseite 3 bis 4.

Schaeffers Abriß aus Kultur und Geschichte

Herausgegeben von C. Schaeffer, Oberlandesgerichtsrat a. D.
Mitglied der Akademie für Deutsches Recht

12. Heft

Abriß der Deutschen Erziehungsgeschichte

Von

Dr. phil. Wolfgang Scheibe

1. Auflage



Leipzig 1944

Verlag W. Kohlhammer · Abteilung Schaeffer

Inhaltsverzeichnis.

Erster Teil

Erziehung bei den Germanen.

I. Das Germanentum.

Das geschichtliche Bewußtsein des Nationalsozialismus hat den Blick besonders stark auf die frühgeschichtliche Zeit des Germanentums gelenkt. Hier liegen die Wurzeln, aus denen das deutsche Volk erwuchs und auf die es sich immer wieder rückbesinnen soll.

A. Die Erkenntnisquellen der germanischen Kultur.

Unsere Kenntnis der germanischen Kultur schöpft aus den verschiedensten Quellen, die durch die Forschung kritisch ausgewertet und zueinander in Beziehung gebracht worden sind. Diese Erkenntnisquellen sind:

I. **Römische und griechische Schriftsteller**, die über die germanischen Völkerstämme berichtet haben. Vor allem die „Germania" des Tacitus ist ein einzigartiger, anschaulicher Kulturbericht über unsere Vorfahren.

II. **Späteres deutsches Schrifttum**, das die germanische Denkweise unmittelbar wiederspiegelt (z. B. Merseburger Zaubersprüche) oder mittelbar zum Ausdruck bringt (z. B. Heliand). Die von Mönchen und Missionaren verfaßten Berichte sind aufschlußreich, jedoch ebenfalls nur mit Vorbehalt zu verwerten, da sie dem Kampf gegen den „heidnischen" Glauben der Germanen dienen.

III. **Die isländischen Sagas und Königsgeschichten**, die zwar erst in späteren Jahrhunderten aufgezeichnet wurden, aber deshalb wertvoll sind, weil sie aus einem Inselraum stammen, in dem sich die germanische Art verhältnismäßig lang erhalten hat. Sie beschreiben allerdings einen kulturellen Stand, der

nicht ohne weiteres für alle germanischen Stämme auch in der Frühzeit angenommen werden kann.

IV. **Die Bodenfunde** von Werkzeugen, Waffen, Schmuckgegenständen, die erst in jüngster Zeit ausgewertet worden sind. Sie bestätigen das Bild der germanischen Kultur, das durch die schriftlichen Quellen vermittelt wird.

B. Die germanische Art.

I. **Die germanischen Stämme hatten im bäuerlichen Besitz ihre Lebensgrundlage**, die ihre Art prägte. Ihr starkes Sippen- und Geschlechtsbewußtsein entsprach der Gebundenheit an den Hof und den Boden.

Die durchgebildete bäuerliche Kultur der Germanen zeigt sich besonders:

1. In den mit Fertigkeit hergestellten handwerklichen Gegenständen, die vielfach mit ausgesprochen künstlerischem Sinn gestaltet sind.
2. In der sittlichen rechtlichen und religiösen Ordnung des germanischen Gemeinwesens.

II. **Das Kriegertum der Germanen**, das den Hauptinhalt der Sagen und Lieder bildet, hat seine **Grundlage in einer Art bäuerlicher Familiengemeinschaft.** Es gab keinen gesonderten Kriegerstand, sondern der germanische Bauer selbst trug das Schwert und kämpfte, wenn es um die Wahrung des Besitzes und die Ehre der Familie ging oder wenn er zur Gefolgschaft aufgerufen wurde.

In diesem Kriegertum treten als Wesenszüge hervor:

1. **Die unbedingte Treue** gegenüber dem Gefolgsherrn, gegenüber der Familie und Sippe, gegenüber Brauchtum und Gelöbnis.
2. **Ein ausgesprochenes Ehrgefühl**, das sowohl den einzelnen wie vor allem die Sippe betraf. Der Sohn übernahm z. B. die Vergeltung der verletzten Ehre des Vaters.
3. **Tapferkeit und Unerschrockenheit** als die höchsten Tugenden der Germanen.

III. **Für die geistig-seelische Art der Germanen ist besonders kennzeichnend:**

1. **Ihr Rechtssinn**, der ihrer offenen, natürlichen und wahrhaftigen Art entsprach. Der Thing war der Ort, an dem die Rechtsstreitigkeiten in der Volksversammlung ausgetragen, verhandelt und geschlichtet wurden.
2. **Ihr religiöses Empfinden**, das die im Zusammenhang mit dem Naturgeschehen und der eigenen kämpferischen Lebenshaltung stehende Götter- und Mythenwelt schuf. Die Fragen nach Schicksal, nach Werden und Vergehen treten in der germanischen Naturreligion vielfach hervor.

II. Die Erziehung des jungen Germanen.

A. Die bäuerliche Erziehungsgrundlage.

Die Erziehung des jungen Germanen, von der in den Quellen wenig berichtet wird, **muß eine starke Bedeutung gehabt haben**, weil sie die Erhaltung des Geschlechtes, seiner Ehre und Art und seines bäuerlichen Besitzes sicherte. **Sie war völlig in die Einheit des bäuerlich-kriegerischen Lebens eingeschlossen**, bildete also keinen besonderen Bereich, wie dies in späterer Zeit der Fall war. (Vgl. Wüllenweber „Altgermanische Erziehung", 2. Aufl. 1939).

I. **Das Aufwachsen des Kleinkindes wird sich in der germanischen Welt vollzogen haben wie immer in bäuerlichen Verhältnissen:** im kindlich-spielenden Teilnehmen und Helfen, in Hof und Wirtschaft, zwischen den Geschwistern, Knechten und Mägden, an der Seite von Vater und Mutter.

Tacitus berichtet: „Den künftigen Herrn und den Sklaven kann man an keinerlei Annehmlichkeiten in der Erziehung unterscheiden; unter demselben Vieh, auf demselben Erdboden verbringen sie ihre Jugend, bis die Jahre die Freigeborenen absondern, kriegerische Tüchtigkeit sie als frei erweist."

II. **Dem heranwachsenden Kind gibt die Hilfe in Haus und Hof und das Teilnehmen am Erwachsenenleben eine Ausbildung in den Fertigkeiten der bäuerlichen Arbeit** durch das Vorbild der Erwachsenen und ihre Anleitung. Wetteifer und Ehrgeiz spornen an, es den Großen gleich zu tun; es erwacht das Bewußtsein der Verantwortung für Hof und Familie.

Die Edda berichtet: „Zu wachsen begann er
Und wohl zu gedeihn;
Er schmiedete Schare,
Scheunen baut er.
Zähmte Ochsen,
Zimmerte Häuser,
Schuf Lastwagen,
Lenkte den Pflug."

B. Die Erziehung zum Krieger.

Bei den Germanen wurde schon der **Knabe nach seiner Anlage zu kriegerischer Tüchtigkeit bewertet.** Als „Kohlenbeißer" oder „Herdputzer" wurde in den Sagas bezeichnet, wer sich vom kämpferischen Spiel der Jugend fernhielt und als Stubenhocker wenig Anlage zur Gemeinschaft zeigte.

I. **Die Ausbildung und Erziehung der germanischen Jugend zum Krieger umfaßte:**

1. **Die Erziehung zur Härte:**

Von den Germanen wird gesagt: „Sie üben ... ihren Körper durch Gewöhnung an Strapazen, vor allem an Kälte. Sie leben nackt, bevor sie mannbar werden, und das Knabenalter dauert bei ihnen sehr lange. Die Männer bedecken sich mit einem Stück Zeug, das sie um-

schlagen, oder mit Bast von Bäumen, mag der Winter auch noch so streng sein." (Vgl. Capelle „Das alte Germanien" 1920, S. 401).

2. **Die Ausbildung der körperlichen Kampfestüchtigkeit durch Üben einzelner Zweige der Leibeserziehung wie Ringkampf, Schwimmen, Bogenschießen, Reiten.**

Die Edda berichtet: „Zum Jüngling wuchs
Jarl da auf:
Schwang den Schild,
Schnitzte Bogen,
Spannte Sehnen,
Spitzte Pfeile,
Hetzte Hunde,
Hob die Lanze,
Saß im Sattel,
Entsandte Gere,
Schwang das Schwert,
Schwamm durchs Wasser."

3. **Die mit der Leibeserziehung verbundene Erziehung zur Kriegerhaltung, zu Treue, Ehre und Mut.**

Die Sagas berichten, daß die Prügelstrafe bei der Erziehung als ehrverletzend abgelehnt wurde.

4. **Die Ausbildung der geistigen Kräfte.** Die Stellung als Führer im germanischen Gefolgschaftswesen beruhte nicht nur auf der hervorragenden Geburt und Kampfestüchtigkeit, sondern vor allem auf den geistigen Kräften, mit denen der Führer seine Gefolgschaft überragte und zu führen vermochte.

Dem Unterschied der geistigen Kräfte wurde schon in der Jugend große Bedeutung beigemessen. So heißt es in der Edda von einem König, der über seine Brüder geistig hinauswuchs:

„Jung König aber
Kannte Runen,
Hegerunen
und Heilrunen;
Auch konnte er
Krieger schützen,
Den Sturm stillen,
Stumpfen das Schwert.

Er stillte Feuer,
Verstand die Vögel,
Die See zu sänftigen,
Sorgen zu lindern,
Gewann die Kraft
Von acht Kriegern.

In Runen maß er
Mit Rig Jarl sich,
Bewährte List
Und wußte mehr,
Das Recht gewann
Und erreichte er,
Rig zu heißen
Und Runenkunde."

II. **Die Höhepunkte kriegerischer Ausbildung waren Kampfspiele.** Leistungsproben wurden vorgenommen, die Tapfersten herausgehoben und ihnen der Vorrang gegeben.

Tacitus berichtet: „Die Art ihrer Schaustellungen ist nur eine einzige und bei jedem Gelage die gleiche. Nackte Jünglinge, die dies als Spiel betreiben, werfen sich im Sprunge zwischen Schwerter und drohende Speere. Die Übung hat ihre Geschicklichkeit geschaffen, diese ihre Anmut, doch nicht zum Zweck des Erwerbes oder für Entgelt: der Lohn ihrer Ausgelassenheit, mag sie auch noch so verwegen sein, ist das Ergötzen der Zuschauer."

III. **Der weiteren kriegerischen Ausbildung der Jungmannschaft diente der Brauch, sich zu anderen germanischen Stämmen zwecks Teilnahme an einem Kampf zu begeben, sich in die Gefolgschaft berühmter Fürsten einzureihen und von kampfreichen Auslandsfahrten Reichtum, Ruhm und Ehre mitzubringen (Wikingfahrt).**

Tacitus berichtet: „Wenn der Stamm, in dem sie geboren sind, durch langen Frieden und Nichtstun stumpf wird, dann suchen die meisten edlen Jünglinge aus eigenem Antrieb die Stämme auf, die zur Zeit irgendeinen Krieg führen — weil das tatenlose Leben dem Volk zuwider ist und sie leichter in Gefahren berühmt werden und man eine große Gefolgschaft nur in Krieg und Fehde behaupten kann.

IV. **Ein Akt der Wehrhaftmachung (Mündigerklärung) durch Verleihung von Schild und Speer als Abschluß der Erziehung und Vollzug der Aufnahme in die Volksgemeinde wird von Tacitus berichtet, während er den Sagas unbekannt ist.**

Die Mündigkeit berechtigte zum Durchsetzen des eigenen Rechtes im Thing, zur Verteidigung des Besitzes und der Ehre.

Zweiter Teil

Erziehungsformen im deutschen Mittelalter.

Vorbemerkung.

Mit Ehrfurcht blicken wir auf das deutsche Mittelalter, in dem zum erstenmal ein Deutsches Reich geschaffen und zur ordnenden Macht des Abendlandes wurde.

I. **Die Größe und Eigenart des deutschen Mittelalters zeigt sich:**

1. **Politisch** in der Schaffung des **abendländischen Reiches** und Kaisertums, in den politisch-kriegerischen Unternehmungen (Italien, Kreuzzüge) und in der kolonisatorischen Erweiterung des Reiches im Osten.
2. **Sozial** im **Aufbau des Städtewesens,** der Genossenschaften auf ständischer Grundlage, in der **Bindung der Gemeinschaft durch Recht und Sitte** und in den entsprechenden Erziehungsformen.
3. **Kulturell** in der **Schöpfung unvergänglicher Kulturwerke,** insbesondere Bauten (Dome und Burgen, Rathäuser, Bürgerhäuser), Bildwerke (Plastik, Malerei) und Werke der lyrischen und epischen Dichtung (Walther von der Vogelweide, Wolfram von Eschenbach usw.).

II. **Die** auch für die erziehungsgeschichtliche Betrachtung bedeutsamen **Grundelemente des deutschen Mittelalters sind:**

1. **Das germanische Stammestum und seine Art.**

   Es war nicht nur die biologisch-völkische Grundlage des mittelalterlichen Reiches, sondern es bestimmte Lebenshaltung und Weltanschauung, es äußerte sich in großen Kriegszügen und in raumschaffender Kolonisationsarbeit, und es fand in den Kulturwerken seinen eigenen seelischen Ausdruck. Am stärksten aber behauptete es sich in Sitte und Recht.

2. **Das Christentum,** das die germanischen Stämme in der fränkischen Zeit unter dem Einfluß des Wortes und der Gewalt angenommen hatten.

   Das Christentum wandelte die früheren Anschauungen und wurde selbst gewandelt. Durch die Jahrhunderte blieb aber eine innere Spannung zwischen der weltoffenen, naturnahen germanischen Auffassung und entgegengesetzten Wesenszügen der christlichen Lehre bestehen

3. **Die Berührung mit dem römischen Imperium,** die schon in der germanischen Frühzeit, vermittelt durch Handel und Heerzüge, eingesetzt hatte.

   Später wirkten römische Technik und römische Kultur, römisches Recht und römisches Staatsdenken auf die deutsche Entwicklung ein.

III. **Das Gemeinschaftsleben des deutschen Mittelalters beruhte auf der ständischen Gliederung.** Die Zugehörigkeit zu einem Stande bestimmte das Leben des Einzelnen, der außerhalb seines Standes keine Daseinsmöglichkeit hatte. Innerhalb der Stände bildeten sich auch die für das Mittelalter charakteristischen Erziehungsformen.

Die drei Stände des Mittelalters waren:

1. **Der geistliche Stand (Klerus).** Er bildete die Führerschicht der Kirche und schuf ein strenges Zuchtsystem, das für die Heranbildung des Nachwuchses von wesentlicher Bedeutung war. Der gelehrte Kleriker
2. **Der Ritterstand.** Er bildete die weltliche Führerschicht und entwickelte besondere **Formen herrenmäßiger Haltung** und Zucht. Der ritterliche Kriegsmann
3. **Das Bürgertum der Städte,** das erst im späteren Mittelalter hervortrat. Handwerker und Kaufleute, in Zünften und Gilden zusammengeschlossen, waren die **Träger der neuen bürgerlichen Kultur.** Der bürgerl. Wirtschaftsmensch

   Der Bauer war im Mittelalter wie zu allen Zeiten der deutschen Geschichte Ernährer des Volkes. Im Unterschied zum germanischen Freibauerntum befand er sich jetzt in politischer Unterdrückung und sozialer Unfreiheit. Er bildete keinen eigenen beachteten Stand und trat weder kulturell noch durch besondere Erziehungsformen hervor.

I. Die geistliche Bildung.

Das Christentum in der Gestalt der katholischen Kirche war die starke und in die Breite wirkende Erziehungsmacht des Mittelalters. Die geforderte religiöse Sinnesänderung war eine erzieherische Forderung.

Ein streng geschlossenes System der geistlichen Bildung schuf die Kirche in der Erziehung des Klerus. Es entstand eine neue **geistliche Bildung.** Das Volk, die „Laien" hatten schon deshalb nur geringen Anteil an ihr, weil sie die Kenntnis der lateinischen Sprache voraussetzte.

A. Christentum und Kirche.

I. **Die christliche Lehre zeigt namentlich folgende Gedanken, die sich auf die Erziehung auswirkten:**

1. Die Bildung der Seele und des Gemütes, die erste Aufgabe des Christentums ist, soll zugleich den ganzen Menschen erfassen und sein Leben bestimmen. Sie ist damit eine sittliche Charaktererziehung, bei der die christlichen Tugenden: Demut, Nächstenliebe, Glaube und Gottvertrauen im Vordergrund stehen.

   a) Der Einzelne steht unmittelbar vor Gott und seinem Gewissen. In sich selbst und seiner eigenen Kraft, die letztlich jedoch nur von der Gnade Gottes lebt, hat der Christ seinen inneren Halt. Der Einzelne ist also auf sich gestellt.

   b) Die Nachahmung des großen Vorbildes: des Lebens, der Haltung und der Lehre Jesu Christi, die „imitatio Christi" ist die immer unerfüllte und immer wieder lebendige Aufgabe für jeden Einzelnen. Mit ihr erfüllt sich der letzte Sinn des irdischen Daseins im Reiche Gottes.

2. Die christliche Erziehung reicht über das leibliche, irdische Leben hinaus. Sie erhält ihre Ausrichtung von einem Jenseits und einem ewigen Leben nach dem Tode.

   Die Gleichheit aller Menschen vor Gott läßt irdische Schranken, wie nationale Verschiedenheit, Standes- und Besitzunterschiede bedeutungslos erscheinen.

   a) Da es auf die Innerlichkeit des Menschen allein ankommt, kann äußerer materieller Besitz gefährlich werden, weil er vom Wesentlichen ablenkt. Der einfache, arme Mann ist Gott näher als der reiche, kulturbelastete.

   b) Das Kind ist im Christentum herausgehoben in seiner Unschuld und Reinheit. Seine Belastung durch die Erbsünde ist nicht ursprünglich christlich, sondern kirchlich.

II. Die katholische (= „sich über die ganze Erde erstreckende") Kirche ließ die Lehre Christi nicht unmittelbar und in ihrer reinen Gestalt wirken, sondern änderte sie ab, deutete sie um und erweiterte sie durch neue Vorstellungen. Mit ihrer politischen Macht steigerte sie ihren erzieherischen Einfluß, indem sie sich als Mittlerin zwischen Gott und die Menschen einschaltete. In umfassender Organisation, getragen von einem besonderen geistlichen Stand, dem Klerus, war praktisch die Kirche die Erzieherin des Volkes. Sie erfaßte das Leben jedes Einzelnen und begleitete es in seinem Ablauf, wobei sie selbst auf das Leben nach dem Tod Einfluß zu nehmen beanspruchte.

1. Als Mittlerin, die über Strafe und Belohnung verfügte, konnte die Kirche das Gewissen des Einzelnen lenken. Sie arbeitete dabei mit Vorstellungen, die sich an Furcht und Hoffnung wandten und ihre Wirkung nicht verfehlten, wie Sünden und Erbsündentheorie, Höllen- und Fegefeuerqualen, Gedanke der Werkgerechtigkeit usw.

2. Der Klerus, an seiner Spitze der Papst, entfaltete durch die Mittlerrechte, die ihm nach dem mittelalterlichen Glauben zustanden und ihm Vollmachten wie Sündenvergebung, Ablaß und Bannstrahl gaben, eine große erzieherische Wirkung. Die Macht des Klerus wurde verstärkt durch die ihm auferlegte besondere Lebensführung und die ihm gegenüber gebotene Ehrerbietung.

B. Die kirchlichen Schulen.

Zur Sicherung des Führernachwuchses schuf die Kirche in den Klöstern und kirchlichen Schulen eigene Stätten der geistlichen Erziehung und Bildung, die unter dem für die gesamte Hierarchie der Kirche geltenden Gesetz der straffen Zucht standen. In ihnen wurde der Nachwuchs für den geistlichen Stand schon in frühem Alter erfaßt und von der „Welt" und den Laien abgetrennt.

I. Das Kloster war im Mittelalter die Stätte, die fern von der Welt, in geistlicher Verinnerlichung und strenger Befolgung von Regeln, reine Form und Vorbild der christlichen Lebensführung sein sollte. Seinem Wesen nach war das Kloster als eine Genossenschaft, als ein Männerbund zu bezeichnen.

1. Die strenge Klosterzucht gründete sich auf die folgenden, in den Regeln des Benedikt von Nursia enthaltenen Grundsätze, zu deren Einschärfung die immer wieder einsetzende Verweltlichung und Sittenlosigkeit der Klöster häufig Anlaß gab:

   a) Aufgabe aller weltlichen Bindungen.

   b) Befolgung der Gelübde des Gehorsams, der Armut und der Keuschheit.

   c) Eingliederung in die straffe Regelung des gesamten Tagesablaufes, der Zeiteinteilung; Enthaltsamkeit in Essen und Schlaf.

   d) Unterordnung unter eine autoritäre Führung.

2. Inhalt des klösterlichen Lebens war die Aufnahme und Befolgung der christlichen Lehre. Gebet und Gesang standen im Vordergrund. Dazu kam bei einzelnen Orden wirtschaftliche Arbeit. Vor allem aber waren die Klöster die Stätten einer geistlichen Bildung und damit zugleich Erziehungsort für den Nachwuchs des Klerus.

II. Geistliche Schulen, die an kirchliche Einrichtungen angegliedert waren, stellten weitere Stätten der geistlichen Erziehung und Bildung dar. Manche von ihnen waren nicht nur für den geistlichen Stand bestimmt, sondern auch für Laienkreise und erhielten damit eine erweiterte Bedeutung.

Eine Sonderstellung nahm die Hofschule Karls des Großen ein, der an seinem Hof die Gelehrten des Reiches zusammenzog. Das Ziel dieser Hofschule war nicht die Erziehung von Geistlichen, sondern von Staatsbeamten.

1. **Geistliche Schulen und damit die ersten „Schulen" in Deutschland überhaupt waren:**

a) **Die den Klöstern angegliederten Klosterschulen.** Bei ihnen unterschied man die „schola interna" für die Klosterinsassen und die „schola externa" für den weltlichen Klerus.

b) **Die Domschulen, Stiftsschulen, Bischofsschulen,** die den jeweiligen kirchlichen Einrichtungen angegliedert waren.

Die Zucht in den geistlichen Schulen war hart. Die Rute war das Symbol der Strafgewalt des Lehrers und blieb es durch die Jahrhunderte.

2. **Der Unterricht vollzog sich in drei Stufen:**

a) **Die Elementarstufe** bestand im Kennenlernen der **Buchstaben** mit Hilfe einer ABC-Tafel, im Erlernen der lateinischen Sprache, im Schreibenlernen auf Wachstäfelchen, im Auswendiglernen und im Singen.

b) **Die „Sieben freien Künste"** (septem artes liberales) bezeichnen den eigentlichen Bildungsinhalt der kirchlichen Schulen. Sie umfaßten zwei Gruppen:

α) Das trivium, die „artes formales" oder „sermonicales": Grammatik, Rhetorik, Dialektik.

β) Das quadrivium, die „artes reales": Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie. Astronomie, Arithmetik waren auf die Kalender- und kirchliche Festrechnung eingestellt. Die Musik entsprach der großen Bedeutung, die der Gesang im Gottesdienst hatte.

c) **Der Theologie,** der wissenschaftlichen Erkenntnis der geoffenbarten Wahrheit dienten letzlich alle weltlichen Wissenschaften. Sie bildet den **Inhalt der Oberstufe.**

3. **Die Schullektüre bestand aus christlichen Lehrbüchern und antiken Schriftstellern.**

a) **Die Bibel** in der Ausgabe der Septuaginta wurde **in lateinischer Sprache** gelesen. Dazu traten die Bekenntnisse Augustins, einzelne andere Schriften von Kirchenvätern und die Klosterregeln des Benedikt.

b) **An römischen Dichtern und Geschichtsschreibern** wurden Ovid, Horaz, Terenz, Virgil sowie Caesar, Cicero, Livius, Sallust, Seneca, Plinius und Sueton gelesen. Sie bildeten einen wesentlichen Teil des Bildungsgutes, obwohl sie eine heidnische Welt wiederspiegeln, die man eigentlich zu überwinden trachtete. Infolgedessen litt die geistliche Bildung an einem inneren Widerspruch. Man rechtfertigte sich mit der Behauptung, daß die Lektüre der heidnischen Schriftsteller nur „formalen" Übungszwecken, nämlich der Ausbildung in der lateinischen Sprache diene, und daß ihr Inhalt keine Beachtung finde.

III. **Auch die ersten Universitäten müssen als Schulen des geistlichen Standes angesehen werden, vor allem in Deutschland.** Kanoniker waren ihre ersten Lehrer, sie dienten der theologischen Wissenschaft und dem Nachwuchs der obersten Schichten des Klerus.

1. **Die Universitäten waren freie Vereinigungen von Lehrern und Schülern** mit einer eigenen Verfassung und eigenen Privilegien. Sie bildeten die „universitas magistrorum et scholarium" (daher der Name „Universität", der sich nicht von „universitas literarum" herleitet).

a) **Im Ausland trugen die Universitäten schon früh einen fachwissenschaftlichen Charakter.** Salerno war schon im 11. Jahrhundert Hauptsitz des medizinischen Studiums, Bologna später Hauptsitz der Rechtswissenschaft. Vorbild für die weiteren Gründungen wurde die Universität Paris.

b) **In Deutschland entstanden die ersten Universitäten, als die Dom- und Stiftsschulen nicht mehr ausreichten und man das Studium an ausländischen Universitäten verhindern wollte.** Die ersten deutschen Universitäten waren: Prag (1349), Wien (1365), Heidelberg (1385), Köln (1388), Erfurt (1392).

2. **Der Unterricht an den Universitäten,** der inhaltlich den Lehrstoff der Schulen weiter ausbaute, gliederte sich in die Vorlesung (lectio) und die Besprechung (disputatio). Die erklärende und die „summierende" Auslegung eines Textes war die Aufgabe. Die geistige Arbeit des Studierenden bestand im Aufnehmen und Aneignen des autoritativ dargebotenen Lehrstoffes.

a) **Die Grundfakultät war die philosophische („artistische");** im Mittelpunkt des Studiums stand die Theologie in der Form eines philosophischen Lehrgebäudes. Die Scholastik, das auf Aristoteles zurückgehende Lehrsystem war bestimmend für die ersten Hochschulen und wurde durch bedeutende Lehrer vertreten.

b) **Andere Fachwissenschaften traten später hervor.** Erst mit dem Humanismus erhielten die Universitäten, nachdem sie sich von der kirchlichen Autorität befreit hatten, den Charakter allgemein-wissenschaftlicher Forschungsstätten.

3. **Der Studiengang des Scholaren,** der eine Stifts- oder Domschule besucht hatte, begann mit etwa 15 Jahren mit der Aufnahme in die Körperschaft der Universität und dem Eintritt bei einem Magister der artistischen Fakultät. Nach mehrjähriger Teilnahme an Vorlesungen und Besprechungen wurde der Scholar nach bestandenem Examen „**baccalarius**", um dann im Alter von etwa 21 Jahren nach einem weiteren Examen die Würde des „**magister**" oder „**doctor**" zu erwerben.

II. Die ritterliche Erziehung.

A. Das Rittertum.

I. **Das Rittertum, die weltliche Führungsschicht des Mittelalters, bildete einen auf Geburt und Haltung, Ideal und Lebensordnung gegründeten Stand,** der das germanische Gefolgschafts-

wesen fortsetzte. Seine Lebenshaltung und seine Kultur waren aristokratisch.

1. Das Rittertum entsteht aus den zuerst von Heinrich I. aufgestellten Reiterheeren, bildet sich in der Salierzeit als Stand heraus und erreicht unter den Staufern (Friedrich II.) seinen Höhepunkt. Seit Rudolf von Habsburg verliert es in dem Maße an Bedeutung, wie das Bürgertum kulturell und politisch beherrschend hervortritt.

2. Ritterliche Lebenshaltung und Lebensform blieben durch Jahrhunderte hindurch der Inbegriff der aristokratischen Haltung, die sich jeder führende Stand anzueignen suchte. Adel und Fürstentum lebten in ritterlichen höfischen Formen, auch über Kaiser Maximilian, den „letzten Ritter" hinaus. Auch das Bürgertum entnahm, wo es führend wurde, dem Rittertum mit Vorliebe seine gesellschaftlichen Formen und seinen Stil.

II. Die kulturschöpferische Kraft des Rittertums und seiner großen Epoche in der Stauferzeit ist einmalig in der deutschen Geschichte.

1. Die großen lyrischen und epischen Werke Walthers von der Vogelweide, Wolframs von Eschenbach, Hartmanns von der Aue usw. sind die künstlerische Gestaltung der ritterlichen Lebenshaltung.

Die deutsche ritterliche Dichtung kann als Fortsetzung des germanischen Heldenliedes angesehen werden. Vielfach stellte sie Ereignisse der Völkerwanderung dar und gab dem germanischen Sagengut seine dichterische Formung. Christliche Gottesvorstellungen gehen ebenso in sie ein wie Begriffe der römisch-griechischen Antike.

2. Die große Baukunst der Blütezeit des Rittertums bringt ein arteigen-deutsches Empfinden zum Ausdruck. Der Ritter selbst ist Gegenstand der großen Bildhauerkunst dieser Zeit (Naumburg, Bamberg, Magdeburg usw.).

III. Die ritterliche Bildung ist künstlerisch. Das ritterliche Epos hat eine ausgesprochene erzieherische Bedeutung. Es soll die Helden und ihr leuchtendes Vorbild vor Augen halten. Es zeigt den gefahrvollen, oftmals gehemmten, aber immer siegreich zu Ende gegangenen Weg des wahren Ritters, dem die Jugend nachfolgen soll.

Die von der geistlichen Bildung ausgehende Darstellung des Rittertums kam zu der Feststellung eines „Mangels an Bildung". Die ritterliche Bildung war aber eben nicht intellektuell; Buch und Schrift hatten geringe Bedeutung. Der Ritter konnte durchweg weder lesen noch schreiben, auch z. B. Wolfram von Eschenbach nicht. Gelehrsamkeit eines Ritters wird mehrfach besonders betont.

B. Das Erziehungsideal des Ritters.

I. Der Ritterstand ist nach seiner Stellung im Reich und nach seiner politischen Funktion ein Herrenstand.

1. Der Ritter befindet sich in politischer Gefolgschaft. Der Dienst für seinen Herrn bestimmt sein Leben.
2. Der Ritter ist selbst Herr über Raum und Mensch. Er führt eine Gefolgschaft, und unfreie Bauern arbeiten für ihn. Hierdurch ist der Ritter unabhängig von den Bedingungen des wirtschaftlichen Erwerbslebens; es selbst braucht keine körperliche wirtschaftliche Arbeit zu leisten.

II. Kampf und Krieg sind die im Vordergrund stehenden Aufgaben des Ritterstandes, sie tapfer und in Ehren zu bestehen, ist sein höchster Ruhm.

1. Körperliche Vollkommenheit und höchste männliche Wehrkraft bezeichnen das leibliche Zielbild ritterlichen Strebens.
   a) Das griechische Ideal der „Kalokagathia", der Übereinstimmung und wechselseitigen Bedingtheit von Schönheit und Vollkommenheit des Leibes und der Seele, lebt im Rittertum wieder auf. Der ideale Ritter ist eine aufrechte und kraftvolle Erscheinung.
   b) Die Wirkung der äußeren Erscheinung des Ritters wird erhöht durch Rüstung und Gewand. Der Ritter liebt das Fest und die Freude; Trauer ist unhöfisch.
2. Kampfesmut und kämpferische Tüchtigkeit (Gewandtheit und Behendigkeit) sind die edelsten Eigenschaften ritterlicher Kampfeskultur.
   a) „Ritterlich" wird der Kampf geführt: nur einer gegen einen und unter gleichen Bedingungen (vgl. den Kampf Dietrichs von Bern gegen Hagen). Lieber ehrenvoll sterben, als durch Trug und ehrloses Handeln siegen. Den wehrlosen Gegner tötet man nicht.
   b) Der Zweikampf, das Turnier, ist die besondere ritterliche Kampfesform, die nach festen Regeln geübt wird, sowohl als Duell wie als Schaukampf.

III. Der Ritter steht im Dienst; er ist nicht der beutegierige „Raubritter" oder der wilde Abenteurer (die es natürlich auch gab).

Drei Mächte sind es, in deren Dienst der Ritter sein Leben und seinen Kampf führt:

1. Der Gefolgsherr, dem der Ritter in Gefolgschaftstreue verbunden ist. Das ritterliche Epos (Nibelungenlied!) verherrlicht die Gefolgschaftstreue.
2. Die Minne (nicht mit Liebe im allgemeinen gleichzusetzen), d. h. die idealgesinnte Verehrung einer standesmäßig höherstehenden Frau, in deren Dienst der Ritter sein Leben stellt. Im Minnesang findet die Kultur der höfischen Welt ihren lyrischen Ausdruck. Die Minne ist eine der stärksten Erziehungs- und Formkräfte des ritterlichen Lebens, das sich veredelt und vervollkommnet für die verehrte Frau.
3. Gott als höchster Gefolgsherr, in dessen Dienst der Ritter steht. Der Ritter ist nicht kirchlich, das kirchlich-christliche ist ihm sogar weitgehend fremd (Kampf gegen den Papst auf seiten des Kaisers!), er ist aber fromm und religiös, er ist „Ritter Gottes". Für Gott zu kämpfen und zu streiten und ihm die Treue zu halten, ist Gottesdienst des frühdeutschen Christentums in germanischer Tradition (vgl. H. Naumann „Der staufische Ritter" 1936).

IV. Die ritterliche Ehre gibt dem Leben des Ritters den Inhalt. Auf der hohen Wertung der persönlichen Ehre und der Ehre

der Gemeinschaft beruhen die Größe, die Würde, der Stolz und die beherrschende Macht des Ritterstandes in seiner Blütezeit.

1. Ruhm und Ehre zu erringen, zieht der Ritter in den Kampf, sucht er die „aventiure". Sie stehen ihm höher als Besitz und Macht.
2. Die Ehre zu wahren, sei es im Kampf, im Minnedienst, in der notwendigen Ehrerbietung und Ehrenbezeigung, ist des Ritters Streben.
3. Verletzte Ehre fordert Sühne, fordert Kampf und Tod. Andere Lebenswerte treten zurück, wenn die Ehre auf dem Spiele steht.

V. Zucht und Maße („zuht" und „maze") bestimmen die ritterliche Haltung. Sie bezeichnen die Zügelung der Leidenschaften und Triebe, die unbedingte Beherrschung in jeder Lebenslage.

1. Auf diesen Eigenschaften beruht die Charakterformung des Ritters, seine gleichbleibende Festigkeit, für die der Begriff der „staete" gebraucht wird. Sie hat ihre Grundlage in der „triuwe", der Treue zu sich selbst und zu den verpflichtenden Bindungen.
2. Der persönlichen Zucht und Maße des Ritters entspricht die Geformtheit seines Standes, der durch seine strengen Regeln und Bestimmungen und durch seine Absonderung den Charakter eines Ordens hat.

VI. Der „hohe muot" ist der letzte und höchste Allgemeinbegriff für das leidenschaftliche Streben des Ritters nach hohen Zielen und bezeichnet sein erhöhtes Lebensempfinden bei diesem Streben. Der hohe muot erhält seinen Ansporn durch die Gefahr; er soll das gesamte tätige Leben durchdringen. Verächtlich ist das „sich verliegen", das bequeme, tatenlose Leben.

C. Die Erziehung zum Ritter.

Der Adel des Blutes, die Ritterbürtigkeit, ist die Voraussetzung der Zugehörigkeit zum Ritterstand. Die Erziehung ist damit von vornherein in natürliche Schranken gewiesen. Sie gewinnt ihre Bedeutung durch die Überzeugung, daß die ritterlichen Tugenden und Fähigkeiten zu ihrer Entfaltung, Formung und Steigerung einer besonderen Lehre und Anweisung bedürfen.

I. Bis zum 7. Lebensjahr lag die Erziehung in der Hand der Frauen.

Das Kleinkind war nur im Hinblick auf seine adelige Geburt von Interesse und Bedeutung. Das Spiel des Kindes war auch hier wie immer kindliche Vorwegnahme und Übung späterer Lebensart und Tätigkeit.

II. Mit dem 7. Lebensjahr begann die Erziehung zur „hövescheit", d. h. zur Beherrschung der ritterlichen Tugenden, Standesformen und Fertigkeiten.

1. In der höfischen Standeskultur selbst lagen die stärksten Kräfte der Erziehung. Sie wurden unterstützt und verstärkt durch die folgenden der Erziehung dienenden Maßnahmen:

a) Als Bube, Page wurde der künftige Ritter einem Hofe zugeteilt, um durch Einleben in die höfische Welt deren Beherrschung zu erlangen. Auch wurde er einer edlen Herrin beigegeben und erfuhr so den Einfluß der Frau, der für die ritterliche Welt von besonderer Bedeutung war.

b) Ein Waffenmeister wurde der Betreuer des jungen Herrn und blieb ihm häufig auch später treu zur Seite.

2. Die ritterliche Erziehung erstreckte sich außer auf die Beherrschung der ritterlichen Formen vor allem auf eine vorbereitende Leibeserziehung (Laufen, Springen, Bogenschießen, Fechten) und auf die musische Ausbildung (Musik, Poesie, Sprachen).

Die lebensfrohe Sorglosigkeit und unbeschwerte Heiterkeit des Rittertums kamen in dieser Stufe der Erziehung besonders zur Entfaltung. Doch hat es dabei zugleich an harter Zucht und Strenge nicht gefehlt.

III. Knappe oder Junker war der künftige Ritter vom 14. Lebensjahr an. Er wurde einem anderen Ritter zur Gefolgschaft beigegeben oder blieb weiter in der Lehre bei seinem Waffenmeister.

1. Das Leben an fremden Höfen, die Teilnahme an Ritterfahrten, der Auszug auf Abenteuer sind — ähnlich wie die Wikingfahrt der Germanen — starke formende Kräfte der Erziehung. Daneben treten der Ernst des Kampfes, die Notwendigkeit kämpferischer Bewährung hervor. Der Gegenpol zum Kampf ist aber immer wieder die lebensfrohe Festlichkeit, das Spiel und der Tanz der ritterlichen Gemeinschaftskultur.
2. Sieben ritterliche Vollkommenheiten — entsprechend den „septem artes liberales" der geistlichen Erziehung — wurden für die Rittererziehung aufgestellt: Reiten, Schwimmen, Bogenschießen, Fechten, Jagen, Schachspielen, Verse machen. Sie sind kennzeichnend für die aristokratische Standeskultur mit Kampf und Jagd, mit Festlichkeit und Prachtentfaltung.
3. Mit dem festlichen Akt des Ritterschlages (Schwertleite) tritt der Knappe aus dem Erziehungsraum, in dem er sich zuvor befunden hat, nach seiner Bewährung hinaus und erhält die Anerkennung und Würde des Ritters.

III. Die Erziehung im Bürgerstand.

A. Die Stadt.

I. Die Städte und ihr Bürgertum gewannen im Laufe des Mittelalters steigende Bedeutung und erlebten im 15.—16. Jahrhundert die Blüte ihrer wirtschaftlichen und kulturellen Machtentfaltung. Neben die bis zum frühen Mittelalter rein bäuerliche Kultur trat seit dem 10. Jahrhundert die städtische Kultur.

1. Handel und Gewerbe sind die Träger der neuen Entwicklung. Der Kaufmann wird zum Großkaufmann und gewinnt in den Städten oftmals eine umfassende politische und wirtschaftliche Machtstellung und kulturelle Bedeutung.

2. **Der fortschrittliche Geist und die starke innere Lebenskraft des Bürgertums fördern Auf- und Ausbau der Städte,** die schon in ihrer äußeren Erscheinung den Beginn einer neuen Entwicklung zeigen. Innerhalb der Stadtmauern mit ihren Wehranlagen stehen dicht gedrängt die hohen Bürgerhäuser an schmalen Straßen, die Rathäuser, Gilden- und Innungshäuser, Spitäler, Lagerhäuser und hoch sich aus ihnen erhebend die Kirchen und Dome — in einem neuen deutschen Baustil.

II. **Die Führung der Stadt hatten der Rat und die Kaufmannsgeschlechter,** das Patriziat. Im Ausgang des Mittelalters erkämpften sich die handwerklichen Zünfte einen Anteil an der Führung.

1. **Die autoritative Zucht im städtischen Leben ging vom Rat aus.** Seine Ordnungen bestimmten bis in persönliche Einzelheiten hinein das Leben der Bürger. Auf eine strenge Sittenzucht wurde geachtet.
2. **In ihren Rechten und Pflichten** waren die bürgerlichen Stände scharf gegeneinander abgegrenzt, und zwar in einer strengen Rangordnung. Außerhalb der städtischen Gemeinschaft waren die Juden im Ghetto abgesondert und gering geachtet.

III. **In den neuen Lebensverhältnissen entwickelte sich der Städter als eigener Typus.** Handwerkliches Können, künstlerischer Schaffensdrang und kaufmännisches Streben bestimmten das Lebensideal des Bürgertums. Arbeit und Leistung waren für das Leben der Stadt ausschlaggebend. Sie bestimmten ihre genossenschaftliche Ordnung, deren Aufgabe es war, den Aufstieg und den Fortschritt zu sichern.

B. Die handwerkliche Zunft und ihre Erziehung.

I. **„Zunft"** (= was sich ziemt, Regel) und „Innung" sind die Bezeichnungen für die **genossenschaftlichen Vereinigungen der Handwerker in den Städten.** Als Standesorganisation erfaßt die Zunft alle Gebiete des Lebens und begleitet den Einzelnen in seinem Beruf und seinem persönlichen Dasein. Sie wirkt formend und erziehend und prägt den Typus des städtischen Handwerkers.

1. **Die innere Verfassung der Zünfte ist ähnlich der städtischen Verfassung** eine Selbstverwaltung mit eigener Gerichtsbarkeit. Die sich durch die Jahrhunderte bewahrenden Zunftbräuche kennzeichnen Sitte und Brauchtum des handwerklichen Gemeinschaftslebens.
2. **Aufgabe der Zunft ist es, die Handwerker als Stand zusammen zu schließen, ihre Rechte und Pflichten zu bestimmen und sie wirtschaftlich zu führen.** Die Zunft trägt Sorge für die innere Ordnung des Standes, für seine Leistung und Tüchtigkeit, für sein berufliches Ethos und die Erziehung des Nachwuchses. Auch das künstlerische Schaffen ist an die handwerkliche zunftmäßige Form gebunden; Bauhütten und Werkstätten sind die Grundlage der künstlerischen Produktion.
3. **Die Macht und Bedeutung der Zünfte im ständischen Leben wächst mit der Steigerung der gewerblichen Erzeugung.** Damit entsteht das Selbstbewußtsein und die Würde des Handwerkers, der jetzt den Anspruch erheben konnte, im städtischen Rat vertreten zu sein.

II. **Die Arbeitserziehung im Handwerk zu sichern, ist eine wesentliche Aufgabe der Zunft.** Denn auf der Leistung, die gebunden ist an Fertigkeit und sittliche Berufsauffassung, beruht die Lebensstellung des Handwerkerstandes, seine Ehre und Würde.

1. **Das berufstechnische Können** sichert die Lebensgrundlage des Handwerkers. Dieses Können zu erhalten, zu vervollkommnen und vor allem den Nachwuchs auf arbeitstechnischem Gebiete gründlich zu erziehen, ist Aufgabe der Zunft.
2. **Die berufsethische Erziehung** ist ebenso bedeutungsvoll, da — wie schon früh erkannt wurde — das technische Können sich mit der inneren sittlichen Verpflichtung zur Bestleistung vereinigen muß. Das Bewußtsein der Arbeitsehre zu erzeugen und schon im Lehrling und Gesellen zur selbstverständlichen Berufsauffassung werden zu lassen, ist Aufgabe der Zunft und ihrer Erziehung.

III. **Die Erziehung und Ausbildung des Nachwuchses des Handwerkerstandes** war durch einen verbindlich vorgeschriebenen Ausbildungsweg gesichert. Niemand konnte Mitglied der Zunft werden und sein Handwerk ausüben, der nicht diesen Ausbildungsweg hinter sich hatte.

1. **Als Lehrling** wurde der künftige Handwerker schon in frühem Alter einem Meister unterstellt.
   a) **Voraussetzungen für die Annahme als Lehrling waren:** eheliche und freie Geburt, deutsche Abstammung und Unbescholtenheit der Familie. Bevorzugt wurden Söhne aus Handwerkerfamilien. Es fand also eine Auslese des Nachwuchses statt.
   b) **Die Erziehung des Lehrlings** war hart und streng, oft auch roh, namentlich von seiten der Gesellen. Aufgabe der Erziehung war die Erlernung der Elemente des handwerklichen Berufes (Arbeitsgriffe, Gebrauch der Werkzeuge) und die Einführung in den Geist des Berufes und seine innere Ordnung.
2. **Junggeselle** wurde der Lehrling im Alter von 16 Jahren, wenn er sich genügend bewährt und ein Gesellenstück hergestellt hatte.
   a) **Die Gesellenzeit war die eigentliche Lehrzeit,** die dadurch besondere Bedeutung hatte, daß bei verschiedenen Meistern gearbeitet wurde und Aufträge verantwortlich ausgeführt wurden. Sie umfaßte auch die Zeit der Wanderschaft, die schon im frühen Mittelalter üblich und im 15. Jahrhundert für jeden Gesellen Pflicht wurde.

      Das Ziel der Wanderschaft war in erster Linie, die **Berufskenntnisse** durch Erlernung fremder Arbeitsweisen zu **erweitern.** Auch sollte der „fahrende" Geselle fremder Völker Art und Sitten kennen lernen, bevor er seßhaft wurde. So sollte die Gesellenwanderung neben berufstechnischer Weiterbildung die geistige Bildung vervollkommen.
   b) **Die Gesellenschaft war entweder Durchgangs- oder Endstufe.**
      α) **Durchgangsstufe** war sie für den künftigen Meister, der sich als Geselle besonders ausgezeichnet hatte und später unter die Meister aufgenommen wurde.
      β) **Endstufe** war sie für die Gesellen, die die Meisterschaft **nicht erreichten,** immer Angestellte blieben und ohne Aussicht auf weiteren Aufstieg leicht der Verwahrlosung verfielen.

3. **Die Meisterschaft ist die höchste Stufe im Erziehungsaufbau der Zünfte.** Mit ihr erhält der Handwerker seine eigene Werkstatt, die Berechtigung zur Ausbildung von Lehrlingen und Gesellen und die Heiratsgenehmigung. In feierlichem Akt, verbunden mit einem Gemeinschaftsmahl und zunfteigenem Brauchtum wird die Meisterstufe angetreten.

IV. **Das Handwerk und seine Erziehung begründen Leistung und Tüchtigkeit des deutschen Bürgertums durch die Jahrhunderte.** In der industriellen Produktion des 19. Jahrhunderts entstehen dann neue Formen der Handarbeit. In ihnen bleibt die durch das Mittelalter begründete handwerkliche Tradition nur zum Teil bestehen.

C. Die Stadtschule.

Mit dem Auf- und Ausbau der Städte zeigen sich seit dem 12. und 13. Jahrhundert die **Anfänge einer neuen Erziehungseinrichtung:** der volkstümlichen Schule zur Vorbereitung der Jugend für die geistigen Erfordernisse des praktischen Lebens und zur Grundlegung einer allgemeinen Bildung.

I. **Treibende Kräfte dieses, in den Städten entstehenden ersten weltlichen Schulwesens sind:**

1. **Der Rat der Städte** und die Kaufmannschaft.

Die Führung und Verwaltung der Städte erforderte Beamte, die des Lesens, Schreibens und Rechnens kundig waren. Die Kaufmannschaft verlangte die gleichen Elementarkenntnisse für ihren Beruf.

2. **Die wachsende Kultur** des Bürgertums.

Schon im Ausgang des Mittelalters verlangte man, daß man lesen, schreiben und rechnen konnte und über eine gewisse Bildung verfügte. Die Erfindung der Buchdruckerkunst und die schnell ansteigende Buchproduktion unterstützten diese Bildungsforderungen. Die bestehenden Gelehrtenschulen (Dom-, Stiftsschulen usw.) konnten wegen ihrer geistlichen Zielsetzung, ihres theologisch-liturgischen Bildungsgehaltes und ihres fremdsprachlichen Unterrichts der neuen Forderung nicht entsprechen.

II. **Die entstehenden neuen Schulen nennen sich „Stadtschulen", „Deutsche Schulen" oder auch „Schreibschulen".** Diese Bezeichnungen deuten auf ihre besonderen Merkmale: den Einfluß der Stadt, d. h. der weltlichen Obrigkeit, auf die neuen Schulen; die Einführung der deutschen Sprache als Unterrichtssprache; die Konzentration des Unterrichts auf Lesen und Schreiben.

Im allgemeinen richtete der Rat der Stadt die Schulen ein, bestimmte die Lehrer, besoldete sie und führte die Schulaufsicht. Vereinzelt gab es auch private Schulen. Die Kirche suchte Anteil an der Gestaltung der weltlichen Schulen zu gewinnen und sie zu Organen ihrer kirchlichen Einrichtungen zu machen. Doch blieb ihr Einfluß auf die Schulgestaltung begrenzt.

III. **Die Stadtschulen sind der Anfang eines neuen Schulwesens, das zur allgemeinen Volksschule hinführt.** Es ist zunächst noch auf das Bürgertum beschränkt und somit nur die Einrichtung eines Standes. Aber gegenüber der lateinischen Gelehrtenschule entsteht erstmalig eine deutsche Schule, die auf das praktische Leben eingestellt ist und daher der Ausgang für ein neuartiges, das ganze Volk umfassendes Schul- und Bildungswesen sein konnte.

Dritter Teil.

Erziehung und Schule im 16. bis 18. Jahrhundert.

Vorbemerkung.

Die ersten Jahrhunderte der sog. Neuzeit sind gekennzeichnet durch die fortschreitende Überwindung des Mittelalters und durch den Aufbau einer weltanschaulich und politisch neuen Welt.

Ein einheitlicher, diesen Abschnitt umfassender Begriff ist schwer zu finden. Die Befreiung vom Mittelalter umfaßte namentlich den Kampf gegen die politische, geistige und seelische Macht der Kirche. Durch Generationen zog sich eine leidenschaftliche geistige Revolution, deren Ergebnis ein sehr verändertes Weltbild war. Das Reich war in Auflösung begriffen, die Dynastien und die Konfessionen lagen im Kampf. Preußen erhob sich aus den Kriegen als eine neue politische und geistige Macht. Die beginnende geistige und politische Vorbereitung des neuen Reiches durch die „Deutsche Bewegung" (vgl. unten S. 41) leitete dann einen neuen Abschnitt ein.

I. **Das neue Weltbild baut auf Natur, Erfahrung, Einsicht der Vernunft und auf den Ergebnissen einer frei forschenden Wissenschaft auf,** deren Ausgang und Gegenstand die lebendige Wirklichkeit der diesseitigen Welt ist. Das Leben zu meistern, es geistig, sittlich und technisch zu durchdringen und die Menschheit zu vervollkommnen, ist das Ziel. Folgende geistige Bewegungen und Ereignisse begründen und entwickeln die neue Weltanschauung und geben damit auch der Erziehung eine neue Ausrichtung:

1. **Die Renaissance („Wiedergeburt"), von Italien ausgehend, befreit von den Autoritäten des Mittelalters** und gibt dem Staate, der Kunst und der individuellen Persönlichkeit eine neue Selbständigkeit. Das Vorbild für ein freies, auf Wahrheit gegründetes und den Gesetzen der Natur entsprechendes Leben findet sie in der Antike. **Ihr Persönlichkeitsideal trägt aristokratische Züge.**
2. **Der Humanismus ist die Wissenschafts- und Bildungsbewegung der Renaissance, die das Menschentum, die „humanitas" der Antike, neu zu verwirklichen sucht.** Hierzu werden die Schriftsteller des Altertums neu erforscht, verarbeitet und erzieherisch wirksam gemacht. Der Ausbau der Höheren Schule und der Universität im 16. Jahrhundert und eine neue sachliche wissenschaftliche Einstellung sind sein Werk. Der deutsche Humanismus (Hutten) hat dabei eine stark nationale Grundeinstellung (vgl. H. Rüdiger: „Wesen und Wandlung des Humanismus" 1937).

3. **Die Reformation als eine Revolution des deutschen Geistes zerbricht die politische und seelische Macht der Kirche.** Sie stellt die unmittelbare Gottesbeziehung mit ihrer Begründung auf Glauben und Gewissen des Einzelnen her. Die praktische Lebensaufgabe in Arbeit und Familie sind dem Protestantismus wesentlich. Die Reformation begründete eine religiöse Erziehung; Luthers Bibelübersetzung wurde Ausgang und Anregung für eine neue Volksbildung.
4. **Die Naturwissenschaften überwinden das zuvor von der Kirche allein vorgeschriebene Weltbild.** Sie geben eine neue Vorstellung vom Kosmos und von den Naturgesetzen. Die wissenschaftliche Forschung erfordert Lehrer und Schulen. Auch in der breiten Masse des Volkes vermehrt sie die Leistungsfähigkeit und das Wissen.
5. **Die Entdeckungen der „Neuen Welt", neuer Seefahrtswege und neuer Länder, Rassen und Völker erweitern die Welt, steigern das Lebensempfinden im Bewußtsein der Größe der Welt und wecken neue Interessen.**
6. **Große Erfindungen und ihre technische Auswertung (Pulver, Kompaß, Buchdruck, Papier) wirken umstürzend auf Kriegsführung, Seefahrt und Lebensweise.** Die Technisierung nimmt ihren Anfang. Die Buchdruckerkunst vor allem ist die technische Voraussetzung der neuen Bildung, da erst sie weiten Schichten des Volkes das Buch als Erkenntnisquelle zugänglich macht.

II. **Die politische Grundlegung der neuen Zeit ist durch eine neue Staatsauffassung bestimmt.** Das Wort „Absolutismus" bezeichnet die Verfassung des autonomen Staates, der nunmehr von kirchlichen Gedanken und von der universalen Reichsidee gelöst als selbständige, organisierende und führende Macht, als Instrument landesherrlicher Führung in die Erscheinung tritt.

1. **Das Reich besteht als „Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation" äußerlich bis 1806 weiter, besitzt aber kaum noch Macht.** Die Länder werden selbständige Staaten, deren leitendes Prinzip die „Staatsraison" ist, die zuerst in den oberitalienischen Stadtstaaten der Renaissance praktisch verwirklicht und durch Machiavelli theoretisch vertreten worden war. Die Landesherren sind teils reine Absolutisten („L'état c'est moi", Ludwig XIV), teils aufgeklärte Absolutisten („Erster Diener seines Staates", Friedrich d. Gr.).
2. **Beamte und ausgebildete Staatsdiener werden für die führenden Stellen des Staates benötigt. Der Staat ist ein Beamtenstaat.** Zugleich ist das Wohlbefinden der Untertanen, ihre Leistung und Tüchtigkeit das Ziel der staatlichen Bestrebungen. Der Staat ist ebenso Wohlfahrts- und Erziehungsstaat und sucht mit seinen Einrichtungen, insbesondere durch das neue Schulwesen, tüchtige und brauchbare Untertanen zu erziehen.

I. Die Schule als Erziehungsgrundlage.

Die von einer neuen Geistesrichtung beherrschte Zeit gab auch der Erziehung neue Aufgaben und Formen.

I. **Die Erziehung löste sich von den Bindungen, in denen sie sich im Mittelalter befand.**

1. **Die geschlossene Erziehungsmacht der Kirche ist seit der Reformation durchbrochen.** Die Kirchen wirken weiter, jedoch ohne die Aufgabe der neuen, einheitlichen Volkserziehung erfüllen zu können.

2. Die organische Verbindung zwischen Erziehung und Stand löst sich mit der schwindenden Bedeutung der Stände. Über den begrenzten Bereich des Standes hinausgreifende Zielsetzungen bestimmen nunmehr die Erziehung, deren Hauptträger der Staat wird.
3. Die Erziehung versucht sich aber auch von der Bindung an den Staat zu befreien und aus der Aufgabe der „Menschenbildung" eigene Gesetzlichkeiten zu finden.

II. Es entwickelt sich eine neue Erziehungsform, die ganz in den Vordergrund des Interesses tritt: die Schule. Sie ist die staatliche Haupterziehungsform, die sowohl den brauchbaren Untertanen erzieht als auch in der Menschenbildung ihr großes eigenes Ideal sieht. Ihre Durchsetzung in der allgemeinen Schulpflicht im 17. und 18. Jahrhundert ist das außerordentliche erziehungsgeschichtliche Ereignis dieser Zeit.

Zuerst wird die Gelehrtenschule umgestaltet, später treten das Volk und die Volksschule stärker in den Vordergrund.

A. Die Gelehrtenschule.

1. Allgemeine Entwicklung.

I. Gelehrtenschulen und Universitäten lösen sich mit Ausgang des Mittelalters von ihren geistlichen Bindungen. Sie sind nicht mehr Nachwuchsstätten der Geistlichkeit, sondern wissenschaftliche Schulen, und zwar zunächst in der humanistischen Form (vgl. Fr. Paulsen „Geschichte des gelehrten Unterrichts" 2. Bd., 3. Aufl. 1919 und „Das deutsche Bildungswesen" 1906 fg.).

1. Das Gymnasium entsteht als Grundform der höheren Schule mit der Aufgabe, Stätte der Vorbildung für die akademischen Berufe zu sein.
2. Die Universitäten werden als wissenschaftliche Hochschulen Stätten der Lehre und Forschung.

II. Für die Entwicklung des höheren Schulwesens und der Universitäten sind der Humanismus und die Reformation von besonderer Bedeutung.

1. Der Humanismus gab dem höheren Schulwesen seine Richtung auf das klassische Humanitätsideal.

a) Grundlage des Schulunterrichts sind die klassischen Schriftsteller, die nunmehr nicht in mittelalterlich-geistlicher Auslegung, sondern ihrer ursprünglichen Fassung bearbeitet werden und das große Vorbild für eine neu erstrebte geistige Welt sind.

Die Erlernung des klassischen Latein (im Unterschied zum „Kirchenlatein"), in begrenztem Umfang auch die Erlernung des Griechischen, sind Aufgaben der höheren Schule, weil diese Sprachen allein den Zugang zu den antiken Wissenschaften eröffnen.

b) Infolge ihrer Gebundenheit an das klassische Altertum blieb die gelehrte Bildung außerhalb der neuen geschichtlichen Kräfte. Sie lebte in der Überzeugung, daß das Altertum in den wesentlichen Fragen des Lebens kraft seiner „humanitas" einen Höchststand erreicht habe und damit für alle Zeiten „klassisch" sei.

Für die Volksbildung hat der Humanismus unmittelbar wenig geleistet. Er vergrößerte die Kluft zwischen dem Volk und einem Gelehrtentum, das im Latein seine eigene Sprache hatte, dessen Ruhm das Ansehen der Fürstenhöfe erhöhte und dessen Mythenwelt der Barockkunst fremdartige und unverständliche Motive gab.

2. Die Reformation wirkte ebenfalls fördernd und neugestaltend auf das höhere Schulwesen.

a) Luther stand einerseits in einem gewissen Gegensatz zu Gelehrsamkeit und Bildung, weil er für Frömmigkeit und Glauben das Verstandeswissen nicht für erforderlich hielt. Einzelne Humanisten wandten sich wegen seiner kritischen Stellung zur Wissenschaft von ihm ab. Luther trat aber andererseits z. B. in seiner Schrift „An die Ratsherrn aller Städte deutsches Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen" (1524) für die sprachlichen Studien ein, da diese für die Erkenntnis der Heiligen Schrift notwendig seien, und forderte immer wieder von der weltlichen Obrigkeit den Ausbau der Schulorganisation.

b) In Melanchthon vereinigten sich die humanistische und die protestantische Einstellung. Als „praeceptor Germaniae" war er der bedeutsamste Organisator des Schulwesens und der Universitäten seiner Zeit. Die von ihm verfaßten Lehrbücher in Griechisch, Latein, Rhetorik, Ethik, Psychologie und Dogmatik blieben noch lange anerkannt. Als Lehrer der protestantischen Universität Wittenberg wirkte er auf die folgenden Generationen des akademischen Lehrstandes ein.

2. Die höheren Schulen.

I. Höhere Schulen (gymnasiale Form) sind im 16. und 17. Jahrhundert die Stadtschulen und die Fürstenschulen.

1. Die neuen Stadtschulen, die eine weite Verbreitung fanden, sind teils Fortführungen der mittelalterlichen Stadtschulen, teils umgewandelte geistliche Schulen, meist jedoch Neugründungen. Der Rat der Stadt führte die Schulaufsicht, erließ die Schulordnungen und regelte die Besoldung der Lehrer. Die Mitwirkung der Geistlichkeit trat zurück.
2. Die Fürsten- und Landesschulen sind Neugründungen der Landesherren zur Nachwuchsausbildung für den Staatsdienst. Auf Staatskosten werden in diesen Internatschulen die Bestbegabten für das Universitätsstudium und für die berufliche Aufgabe vorgebildet. Den Gründungen von Pforta, Meißen und Grimma durch Moritz von Sachsen folgten Landesschulen in Ansbach, Coburg, Stettin, Joachimsthal usw. Damit war eine neuer Zweig des Staatsschulwesens geschaffen.

II. Der Aufbau der höheren Schule gliederte sich durchweg in drei Stufen mit einer Untergliederung bis zu zehn Klassen, von denen jede einen eigenen Lehrer hatte.

1. Unterstufe: Lesen und Schreiben.
2. Mittelstufe: Anfänge der lateinischen Grammatik.
3. Oberstufe: Anfänge der klassischen Literatur.

III. Der Unterricht umfaßte die folgenden Gebiete:

1. Die lateinische Sprache stand im Vordergrund. Sie mußte mündlich und schriftlich völlig beherrscht werden und war Unterrichtssprache; teutonicare, vulgaricare = Deutsch reden kostete die Rute.

   a) Lateinische Grammatik wurde sehr viel betrieben, im allgemeinen täglich eine Stunde.

   b) Die „Imitation", d. h. die Fähigkeit zu lateinischen Reden, Gedichten usw. bei festlichen Anlässen kennzeichnete den humanistisch Gebildeten bis ins 19. Jahrhundert. Für das barocke Zeitalter waren die Schulaufführungen in lateinischer Sprache charakteristisch.

   c) An klassischen Schriftstellern wurden namentlich Ovid, Äsop, Terenz, Caesar und Virgil gelesen.

2. Die griechische Sprache wurde an allen höheren Schulen gelehrt, hatte jedoch bis zur neuhumanistischen Reform im 19. Jahrhundert geringe Bedeutung und beschränkte sich auf die Lektüre des Neuen Testamentes. Hebräisch wurde nur in den Anfängen gelehrt.

3. Der Religionsunterricht wurde durch die Reformation ein eigenes Unterrichtsgebiet, während vorher der geistliche Unterricht alle Unterrichtsgebiete durchdrungen hatte.

4. Die Realfächer (artes reales) Arithmetik, Geometrie, Physik und Astronomie hatten zunächst nur geringe Bedeutung und wurden in den Schulen noch lange den mittelalterlichen Anschauungen entsprechend gelehrt.

3. Die Universitäten.

Die Universitäten wurden mit dem 16. Jahrhundert aus vorwiegend geistlichen Hochschulen mit universalistischem Charakter wissenschaftliche Landeshochschulen.

Neugründungen sind Marburg (1527), Königsberg (1544), Jena (1558) und Helmstedt (1576), alle unter protestantischer Mitwirkung, insbesondere Philipp Melanchthons.

I. Die Universität gliedert sich jetzt in vier Fakultäten.

1. Das Studium in der theologischen Fakultät (evangelisch und katholisch) wird Bedingung für das geistliche Amt.
2. Die medizinische Fakultät beginnt erst vom 17. Jahrhundert an Bedeutung zu gewinnen.
3. Die juristische Fakultät wird durch die Aufnahme des römischen Rechts von großer Bedeutung für die Rechtsberufe und für die Verwaltung im Beamtenstaat.
4. Die philosophische Fakultät ist wie früher Vorstufe für die anderen Fakultäten, weil sie die Gelehrtensprache und eine allgemeine wissenschaftliche Bildung vermittelt. Daneben ist sie das Fachgebiet der humanistischen Wissenschaften. Später wird sie durch die naturwissenschaftlich-mathematischen Gebiete erweitert.

II. Der Universitätsunterricht behält noch lange seinen schulmäßigen Charakter mit der Strenge des vorgeschriebenen Lehrplans. Eine Wandlung vollzieht sich im 16. Jahrhundert dadurch, daß die Hochschullehrer nicht mehr auf allen Gebieten unterrichten, sondern Fachgebiete übernehmen. Diese Spezialisierung setzt sich bis heute weiter fort.

B. Die deutsche Volksschule und die allgemeine Schulpflicht.

Bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts entstand in allen deutschen Ländern ein umfassendes Volksschulwesen. Die allgemeine Schulpflicht setzte sich im wesentlichen durch, und Lesen, Schreiben und Rechnen wurden selbstverständliche Erfordernisse.

I. Die Reformation hat für die Volksbildung und das allgemeine Schulwesen Wesentliches geleistet.

1. Die protestantische Einstellung bedingte eine umfassende Volksbildung, weil die Persönlichkeit des Einzelnen, sein Gewissen und seine Selbständigkeit mit der Lösung von der Autorität der Kirche eine erhöhte Bedeutung gewannen. Die Bibel wurde durch Luthers Übersetzung jedem zugänglich, der sie lesen konnte.
2. Luther selbst forderte in seinen Schriften einen Unterricht, der im Lesen und Erklären der Bibel bestand, er forderte Volksschulen für Knaben und Mädchen.

II. Die Organisation des Volksschulwesens und die Durchführung der allgemeinen Schulpflicht vollzog sich in folgenden Stufen:

1. Die württembergische Schulordnung von 1559 ordnete erstmalig für ein deutsches Land Volksschulen an, und zwar als Grundlage eines Schulaufbaues, dessen Gipfel die Universität darstellte.

2. Der Schulmethodus des Herzogs Ernst des Frommen von Gotha (1642), der im übrigen die Verfassung der Volksschule behandelt, führt erstmalig den Schulzwang ein.

   a) Knaben und Mädchen in Dörfern und Städten sind, sobald sie das 5. Lebensjahr zurückgelegt haben, zur Schule zu schicken, und zwar im Sommer und Winter.

   b) Versäumte Schulstunden sind mit je einem Groschen zu bezahlen. Das dadurch einkommende Geld soll zur Anschaffung von Schreibmaterial und Büchern für die Armen und zur Belohnung für die fleißigsten Kinder verwendet werden.

3. Die anderen deutschen Länder erließen — zum Teil unter Einwirkung der Gothaischen Schulordnung — eigene Schulordnungen mit beginnendem Schulzwang.

   Die Schulpflicht wurde aber zunächst nur teilweise verwirklicht, zumal vorläufig Schulen nur in geringer Zahl und mit ungenügenden Lehrkräften vorhanden waren.

4. **In Preußen erließ:**
   a) Der Große Kurfürst 1687 die Lutherische Schulordnung.
   b) Friedrich I. 1710 ein Edikt über die Generalvisitation der Kirchen und Schulen.
   c) Friedrich Wilhelm I. 1713 die Evangelisch-reformierte Gymnasien-Schulordnung. 1717 ordnete er den Schulzwang vom 5. bis 12. Lebensjahr für den Winter gegen ein wöchentliches Schulgeld an. Die Lehrerbildung und die Festigung des Lehrerstandes (festes Gehalt) wurden ausgebaut. Nach dem Schulunterhaltungsgesetz von 1736 waren die Schulen von staatlichen Schulverbänden einzurichten; Privatschulen (sog. „Winkelschulen") wurden verboten.
   d) Friedrich d. Gr. 1763 das Generallandschulreglement, das erste für die gesamte Monarchie geltende Schulgesetz. Im übrigen baute er auf den Gesetzen seines Vaters auf und wendete sich namentlich den Landschulen zu, bei denen besondere Widerstände zu überwinden waren.

III. Der Grad der Durchführung der Schulpflicht war bis zum 18. Jahrhundert noch sehr gering. Das Schulwesen war noch unvollkommen, lückenhaft und grob, wie es die kritischen Schriften der Zeit offen zugeben. Dennoch war mit der allgemeinen Schulpflicht die Grundlage einer neuen Volksbildung gelegt.

II. Schulorganisatoren und Pädagogen des 17. Jahrhunderts.

Die Befreiung der Schule von der Kirche und die Entwicklung der Schulerziehung als einer staatlichen Maßnahme läßt im 17. Jahrhundert die ersten großen Persönlichkeiten hervortreten, die ihre Lebensaufgabe ausschließlich im Aufbau des Schulwesens, als Erzieher und Lehrer sehen. Unter diesen Pädagogen sind Ratke, Comenius und Francke besonders hervorzuheben.

I. Diese Pädagogen sind von der Überzeugung getragen, daß die Schulerziehung ein sehr wichtiges — wenn nicht das wesentlichste — Mittel zur Vervollkommnung des Staatswesens und zur Verbesserung und damit zur Beglückung der Menschheit ist. Sie wenden sich mit Vorschlägen an die Landesfürsten, richten in deren Dienst Schulen ein und bauen so ein staatliches Schulwesen auf.

II. Die Bedeutung dieser Pädagogen liegt sowohl in ihrer praktischen Schulorganisation als auch in den in ihren Werken niedergelegten Gedanken zur Unterrichtsgestaltung, vor allem zur Methodenlehre. Die „Methode" (methodos = Weg), d. h. die Art und Weise der geistigen Vermittlung des Unterrichtsstoffes, tritt als wesentliches Gebiet der Erziehung in den Vordergrund des Interesses.

A. Ratke.

Wolfgang Ratke (Ratichius, 1571—1635) war eine gedankenreiche, idealistische Persönlichkeit, die auf die Erziehung der Zeit eine starke Wirkung ausübte.

Seine eigene praktische Schulorganisation im Dienste des Fürsten von Anhalt hatte dagegen wenig Erfog. Auch schwächte er die Wirkung seiner Ideen durch die marktschreierische Reklame, die er für die Geheimnisse und die Unfehlbarkeit seiner Methode machte.

I. **Eine von Ratke an den Reichstag in Frankfurt 1612 gerichtete Denkschrift behandelt, „Wie die Wissenschaft und Künste als Unterrichtsstoff eine möglichst leichte und vielseitige Vermittlung im Zusammenhang mit einer umfassenden Schulorganisation erfahren können". Im einzelnen will Ratke in der Denkschrift eine Anleitung geben:**

1. Wie die „ebräische, griechische, lateinische und andere Sprache mehr in gar kurzer Zeit sowohl bei Alten und Jungen leichtlich zu lernen und fortzupflanzen sei".
2. „Wie eine hochdeutsche Schule für alle Künste und Fakultäten einzurichten sei."
3. „Wie im ganzen Reich eine einträchtige Sprache, eine einträchtige Regierung und endlich eine einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sei."

II. **Ratke forderte erstmalig eine Methode des Unterrichts.**

Er gab sich selbst den Beinamen „didacticus". Der Lehrer soll nicht nur den Stoff des Unterrichts beherrschen, sondern es ist auch erforderlich, „daß er wisse, welcher gestalt er solches seinem Discipel oder Lehrjungen aufs bequemste können vortragen oder einpflanzen".

1. **Die Grundforderung der Unterrichtsmethode lautet für ihn: der Natur folgen („naturam obsequi"). Er versteht darunter:**
   a) Vom Einfachen, vom Anschaulichen, vom Gegenständlichen bei allem Unterricht ausgehen und langsam zum Komplizierten, Abstrakten und Geistigen fortschreiten.
   b) Nie das Gedächtnis mit unverstandenen Begriffen belasten.
   c) Durch Wiederholen das Gelernte festigen.
   d) Fremdwörter verdeutschen.
2. **Voraussetzungen für das Gelingen seiner Methode sind für ihn:**
   a) Geeignete Schulgebäude und Spielplätze.
   b) Übereinstimmung der elterlichen Erziehung und der Schulerziehung.
   c) Freudigkeit und Freiwilligkeit in jedem Schulbetrieb.

B. Comenius.

Amos Comenius (1592—1670) ist die bedeutendste und wirkungsreichste erzieherische Gestalt des 17. Jahrhunderts.

In Nivitz in Mähren geboren reformierte er nach Ratkes Methoden Schulen der Bürgergemeinde in Mähren, verfaßte in Polen pädagogische Schriften, schrieb in Ostpreußen im Auftrag des schwedischen Kanzlers Oxenstierna Lehrbücher und reformierte schließlich in Ungarn Schulen.

I. **Comenius ist der Verfasser einer Reihe pädagogischer Schriften, deren grundlegende Gedanken die gesamte spätere pädagogische Didaktik und Methodenlehre beeinflußt haben.**

1. **Die Schrift „Das Labyrint der Welt und das Paradies des Herzens“** sieht in der Unvollkommenheit und Fragwürdigkeit der bestehenden sozialen Verhältnisse den Ausgangspunkt für jede erzieherische Arbeit. Durch Erziehung will Comenius die Welt verbessern, d. h. jeden Einzelnen zu einer freien, selbstbewußten und zugleich religiös gebundenen Persönlichkeit erziehen. Hierfür entwickelt er ein umfassendes Schulsystem und eine Methode des Unterrichts.
2. **Die „Janua linguarum reserata“** (= die aufgeschlossene Tür zur Sprache) ist ein schulisches Unterrichtsbuch mit 1000 Sprüchen, die 8000 der wichtigsten Worte des Alltags und der allgemeinen Bildung enthalten. Anschaulicher Sprachunterricht soll mit diesem Buch erteilt werden.
3. **Der „Orbis pictus“** (= der Erdkreis im Bilde) ging in der Veranschaulichung noch weiter und brachte zu den Worten und Begriffen das Bild, um das Verständnis zu erleichtern. Merkwürdigerweise werden hier im Bilde auch solche Gegenstände festgehalten, die die Wirklichkeit dem lernenden Kinde unmittelbar gibt. Der „Orbis pictus“ wurde bis ins 19. Jahrhundert in unzähligen Abwandlungen immer wieder neu aufgelegt.
4. **Die „Didactica magna“** (= die große Unterrichtslehre) ist die bedeutendste Leistung des Comenius.

II. **Comenius will die Wirklichkeit, das Leben zum Gegenstand des Unterrichts machen.** Dem gelehrten Unterricht steht Comenius grundsätzlich kritisch gegenüber.

1. **Die Darbietung des Lebens als Unterrichtsstoff setzt voraus,** daß es in seinem inneren Zusammenhang bekannt ist.
   a) **Comenius will in einer „Pansophia“ die Welt nach den ihr innewohnenden Gesetzen darstellen.** Er sagt: „Diese Pansophia sollte nicht wie die bisherigen Enzyklopädien ein sorgfältig geordneter Haufen Holz, sondern ein Baum sein, der sich aus eigenen Wurzeln erhebt, kraft des einwohnenden Lebens in Äste und Laub sich entfaltet und Früchte gibt.“
   b) **Der Unterricht muß in der Vermittlung der Welt und des Lebens diesem inneren Zusammenhang der Dinge folgen.** Im Fortgang des Erfassens der Gegenstände wird ihr Zusammenhang mitverstanden. Für Comenius entspricht diese pädagogische Didaktik zugleich der Systematik der Wissenschaften.
2. **Die Gefahren des Verbalunterrichts,** der leicht zu unverstandener Wortrederei führt, **werden dadurch überwunden,** daß der Unterricht „**Realunterricht**“ und „**Verbalunterricht**“ zugleich ist, indem die Gegenstände selbst mit den Worten erfaßt, erkannt und verstanden werden.

C. Francke.

A. H. Francke (1663—1727) hat als **bedeutender pädagogischer Organisator** auf das Preußen Friedrich Wilhelms I. besonders stark gewirkt.

Francke stand als Professor der Theologie im Gegensatz zur Orthodoxie und zum Rationalismus seiner Zeit. Er stand dem Pietismus Jacob Speners nahe, einem stark gefühlsmäßigen Christentum. Bedeutend war die organisatorische Leistung Franckes. Noch heute bestehen die „Franckeschen Stiftungen“ in Halle a. d. Saale: das Waisenhaus, die Latina, das Pädagogium, Druckerei, Buchhandlung usw.

I. **Francke forderte** nach seiner eigenen „Bekehrung“, von der Verderbtheit der Welt überzeugt, **eine allgemeine christliche Erneuerung und glaubte, sie auf dem Wege über die Erziehung der Jugend** am besten verwirklichen zu können.

1. **Das Kind ist für Francke von Natur aus sündhaft.** Durch strenge Aufsicht und Erziehung muß ihm seine natürliche Lebenslust ausgetrieben und seine sündige Neigung zum Bösen gebrochen werden. Er verbietet den Kindern das Spielen, „ihre wahre Freude und süße Herzenslust sollten sie in ihrem freundlichen holdseligen Heiland finden“.
2. **Der dem Pietismus eigene Realismus führte Francke zu einer Erziehung zum Staat.** Ihm sollen die Schulen fromme, gehorsame und nützliche Untertanen erziehen.

II. **Franckes Erziehung, ganz der christlichen Mission untergeordnet,** bedeutete eine erschreckende pietistisch-christliche Verengung. Zu seiner Zeit schon war er überwunden durch neue Kräfte und Wirkungen in der Erziehung, die dem Aufschwung, der Weite und Größe der Zeit mehr entsprachen.

III. Höfische Adelserziehung.

Mit der Ausbreitung der höfischen Welt im 17. Jahrhundert war ein neuer Adelstyp und eine neue Form adliger Erziehung in Erscheinung getreten. Dieser neue Adelstyp wurde in seiner geistigen Haltung bestimmt durch Traditionen der ritterlichen Kultur des Mittelalters und durch den neuen politisch-kulturellen Stil, der ein neues Bild des Menschen als eines „homo politicus“ schuf. Die Adelserziehung setzte sich deutlich ab gegen die bürgerliche Erziehung, übte aber auf sie einen starken Einfluß aus.

In Deutschland ergab sich die neue Adelserziehung aus dem Landesfürstentum, das nach dem Vorbilde des „Sonnenkönigs“ Ludwigs XIV. eine glanzvolle Hofkultur mit der Pflege von Künsten und Wissenschaften im Stile des Barock entfaltete.

I. Der neue Adelstyp wird als „weltmännisch" bezeichnet und damit wird auf seine übernationale weite Atmosphäre gegenüber bürgerlicher Enge hingewiesen. In Frankreich und England wurde er zuerst beschrieben und zum allgemeinen Ideal erhoben.

1. Montaigne sprach als erster vom „homme, qui a du monde" (Essais, 1580).
2. John Locke stellte in seinen „Gedanken über die Erziehung" (1693) das Ideal des gentleman auf und legte ihm die Ideen der englischen Aufklärung zugrunde.
3. Die Briefe des Lord Chesterfield an seinen Sohn sind eine besonders offene und anschauliche Schilderung der neuen Haltung und höfischen Lebensart.
4. Leibniz (1646—1716), der selbst an deutschen Fürstenhöfen lebte, ist der deutsche Vertreter des weltmännischen Typus. Er sieht ihn im größeren Zusammenhang nationaler Bildungsgedanken.

II. Das neue Adelsideal war in seinem Kern tiefer und bedeutender, als es in einem Wort wie „homme galant" ausgedrückt erscheint. Es zielt auf die Befähigung zur Herrschaftsausübung, ist also im Grund ein politisches Ideal.

Diese Führungs- und Herrschaftsaufgabe ist jedoch überdeckt von der Hofwelt, in der der Adelige lebt und in der er sich durchsetzen muß. Hier steht im Vordergrund sein Streben nach persönlichem Erfolg; „Karriere zu machen". Die Beherrschung der höfisch-gesellschaftlichen Formen, der „conduite", die Eleganz und Überlegenheit der Haltung sind die notwendigen Mittel zum Vorwärtskommen. Da sie jedoch leicht als Bildungskleid und Lebensstil Selbstzweck werden, wird dieses weltmännische Ideal häufig veräußerlicht. Es läßt sich im Einzelnen wie folgt kennzeichnen:

1. Um eine gute Erscheinung zu sein und bei Hofe „zu gefallen", muß sich guter körperlicher Wuchs mit gepflegtem Äußeren, mit gewählter eleganter, der Mode entsprechender Kleidung verbinden. Die körperliche Haltung ist durch kraftvolles Auftreten sowie durch Eleganz des Ganges und der Bewegungen gekennzeichnet. Der unbedingten Beherrschtheit und der allgemeinen körperlichen Zucht dienen Reiten, Jagen, Fechten, Tanzen. Sie sind selbstverständliche Betätigungen des Adels, der damit die vom Bürgertum stets vernachlässigte Leibeserziehung zur Grundlage seiner Bildung macht.
2. Die charakterliche Haltung ist bestimmt durch ausgesprochenen persönlichen Ehrgeiz („Ehrgeiz ist die innere Quelle der Tat" Chesterfield). Das Erfolgstreben bedient sich einer mehr oder weniger großen Rücksichtslosigkeit. Zu gefallen und aufzufallen ist das Ziel. Praktische Menschenkenntnis und zweckmäßige Menschenbehandlung sind hierfür erforderlich. Die „raison" ist frei von moralischer Ängstlichkeit. Charakterliches Rückgrat ist die Ehre.
3. „Esprit", Eleganz der Rede, Klugheit sind zur überlegenen Stellung im gesellschaftlichen Leben notwendig. Die Hofsprache, das Französisch, muß beherrscht werden. Wissen und Kenntnisse ordnen sich den Zwecken der Konversation und des politischen Strebens unter, Gelehrsamkeit wird als unnötiger Ballast angesehen. Das Interesse richtet sich auf Hofangelegenheiten, auf Politik, militärische Angelegenheiten und z. Teil auch auf Fragen der Naturwissenschaft. Eine antike Bildungsschablone ist noch vorhanden, sie kommt z. B. in der Dichtung und in der Malerei der Zeit zum Ausdruck.

III. Der Adel, der damals wie immer sehr sicher und selbstbewußt für die Erhaltung seiner Art Sorge trug, verwendete natürliche und wirksame Bildungsmittel für die Erziehung des Nachwuchses.

1. Das Leben bei Hofe selbst und das Teilnehmen bei seinen Veranstaltungen erweisen ihre bildende Kraft. Einem „Hofmeister" — ursprünglich der Leiter der Hofhaltung — war es aufgegeben, die Erziehung des jungen Adeligen, besonders soweit es die Ausbildung in Fertigkeiten betraf, zu überwachen und zu unterstützen.

   Wie im Mittelalter soll außerdem der junge Adelige seinen Horizont weiten und Erfahrungen sammeln. So gehört zu seiner Bildung das Reisen. Er soll „die Welt" kennenlernen.

2. In den Ritterakademien des 17. und 18. Jahrhunderts entstanden an einer Reihe von deutschen Fürstenhöfen Erziehungsanstalten in Internatsform für junge Adelige. Wenn an ihnen auch „Professoren" lehrten, so waren sie doch gegen die Gelehrtenschulen deutlich abgesetzt und ausschließlich dem Adel vorbehalten und von dessen Forderungen bestimmt.

   1589 war in Tübingen das „Collegium illustre" gegründet worden, 1599 folgte das „Collegium Mauretianum" in Kassel und dann im 17. und 18. Jahrhundert weitere Ritterakademien in Lüneburg, Wolfenbüttel, Brandenburg, Berlin, Hildburghausen, Liegnitz, Dresden, Braunschweig, Wien usw. Die letzten Ritterakademien gingen zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein. Sie waren sehr kostspielig gewesen und entsprachen nun dem Geist der Zeit nicht mehr. Einzelne Ritterakademien waren in Kadettenanstalten, andere in Universitäten (Halle, Erlangen) umgewandelt worden.

   a) Die „ritterlichen Übungen" (Reiten, Voltigieren, d. h. Übungen am trabenden Pferd, Jagen, Fechten, Ballschlagen, Tanzen) sind wesentliche Gebiete der Ausbildung. Dazu treten die „galanten Disziplinen" (Französisch, Italienisch, Spanisch, Englisch) und die praktischen Fächer (Mathematik und Naturwissenschaften). Im Religiösen wurde Toleranz geübt und man hielt sich von konfessionellen Streitfragen fern.
   b) Die Übungen in der „conduite", in den höfischen Formen, wurden durch die nahe Berührung unterstützt, in der sich Ritterakademie und Hof befanden. Feste und das „examen illustre" waren hierfür besondere Gelegenheiten.

IV. Die weltmännische Adelserziehung überlebte sich und wandelte sich unter dem Andrängen neuer Kräfte.

1. Friedrich der Große übte („Über die Erziehung", 1769) scharfe Kritik an der Adelserziehung, die zu weich und bequem geworden sei, und forderte für den Offiziersnachwuchs eine soldatische Zucht. Eine neue Einstellung spricht auch aus seinen Worten: „Aber alles wäre verloren in einem Staate, wenn die Geburt über das Verdienst siegte."

2. Das Bürgertum des 18. und 19. Jahrhunderts griff den Adel und seine Privilegien immer stärker an im Geiste einer neuen Zeit, die Wissenschaft und Wirtschaft sowie einen neuen Arbeitsbegriff in den Vordergrund stellte.

IV. Volkserziehung und Schulreform im Aufklärungszeitalter.

A. Die bürgerliche Erziehungsidee.

Im 18. Jahrhundert tritt das Bürgertum, das von einem neuen Bildungs- und Erziehungsideal und einem ausgesprochenen erzieherischen Willen beherrscht ist, erneut hervor. Das Wort „Aufklärung" kennzeichnet den erzieherischen Geist dieses Zeitalters, der sich in volkserzieherischen Unternehmungen, Schulgründungen und Schulreformen äußert.

I. Das Erziehungswerk des Bürgertums ruht im 18. Jahrhundert auf drei Voraussetzungen:

1. Der Staat — vor allem in der Form des „aufgeklärten" Absolutismus — hat das Streben, in alle Gebiete des Lebens einzugreifen, so auch in das der Erziehung. Er will wesentlich durch das Mittel der Erziehung sein Ansehen, seine Macht und seinen Reichtum vergrößern. Denn er erkennt, daß die Größe des Staats letztlich auf der Tüchtigkeit seiner Untertanen, seiner Bürger und Bauern beruht.
2. Die Wirtschaft nimmt unter staatlicher Lenkung einen bedeutungsvollen Aufschwung. Sie bestimmt weitgehend das Denken des Bürgertums und begründet seinen Wohlstand.
3. Die Wissenschaft hatte im 16. und 17. Jahrhundert das Weltbild der Kirche durch ein neues wissenschaftliches Weltbild ersetzt. Ihre Erkenntnis drang in die Gebiete des Lebens und der Natur ein und erforschte ihre Gesetze. In der Wissenschaft glaubte man die wesentlichen Voraussetzungen aller zivilisatorischen und kulturellen Fortentwicklungen zu finden. „Aufklärung" — war das Schlagwort und es bedeutete sowohl die Erhellung der Welt durch Erkenntnis wie auch die Ausbreitung der praktisch brauchbaren Erkenntnisse unter das Volk.

II. Das Bürgertum ist vom Tätigkeitsdrang erfüllt. Es wird in dieser Zeit der pflichttreue Staatsdiener, der Unternehmer im wirtschaftlichen Leben und der Träger der wissenschaftlichen und kulturellen Arbeit. Seine aktive Lebenshaltung findet ihren Ausdruck in zwei charakteristischen Einstellungen:

1. Der Fortschrittsgedanke ist für die Aufklärung besonders typisch. Er entsprang nicht nur oberflächlichem Dünkel „es so herrlich weit gebracht" zu haben, sondern war auch der Ausdruck gesunden Selbstbewußtseins und eines starken Willens zur Lebensgestaltung und zur Verbesserung des Gemeinwesens.
2. Die Zeitkritik ist ebenso charakteristisch für die Aufklärung, die immer wieder die Unvollkommenheit der bestehenden Verhältnisse, die soziale Not und das öffentliche Elend dargestellt hat.

III. Durch Erziehung und Bildung den Fortschritt zu bewirken, ist das große Ziel des 18. Jahrhunderts. Es umfaßt sowohl die sittliche Erziehung wie die geistige. Man glaubt dabei an eine unbegrenzte Bildsamkeit des Menschen.

1. Der Gedanke einer patriotisch-nationalen Erziehung ist im Aufklärungszeitalter praktisch wirksam. Ein typischer Aufklärer wie Salzmann z. B. ist von einem sozial bestimmten Volksideal geleitet. Vor allem in der praktischen Erziehung stehen Obrigkeit und Staatsinteresse im Vordergrund.
2. Zur Menschheitsidee führt immer wieder die Theorie der Aufklärung infolge ihrer Auffassung, daß die Menschen im Grunde genommen alle gleich sind, und die praktischen Volkserziehungspläne erweitern sich mit Pathos zur „Erziehung des Menschengeschlechts" (Lessing 1780).

IV. Die „Tugend" steht im Mittelpunkt aller Erziehung dieser Zeit. Das Bildungsideal ist ein moralisch-sittliches. In dem Wort „Tugend" ist alles Bemühen um die Verbesserung des Menschen und die Verbesserung der Welt beschlossen. „Tugend" bleibt seitdem das Leitmotiv des bürgerlichen Ethos und seiner Erziehung. Das Tugendideal sieht jedoch im Einzelnen sehr verschieden aus. Zwei Richtungen sind vor allem zu unterscheiden:

1. Man will den Menschen vervollkommnen. Man erstrebt seine „Vollkommenheit" in der diesseitigen Welt. Den „Himmel auf Erden" (Titel eines Buches von Salzmann) will man durch Erziehung erreichen und stellt sich darunter zugleich den Zustand einer allgemeinen „Glückseligkeit" vor. Die „Humanität" findet damit ihre volle Verwirklichung.
2. Das Erziehungsziel der „Brauchbarkeit" und der „Gemeinnützigkeit" spielt jedoch in der Praxis eine sehr viel größere Rolle. Das realistisch eingestellte Bürgertum sieht, daß für das Aufblühen eines Gemeinwesens Tugenden wie Fleiß, Sparsamkeit, Bescheidenheit, Ordnungssinn, Reinlichkeit, Redlichkeit usw. unentbehrlich sind, und so steht die Idee der Nützlichkeit des Einzelnen für das Ganze durchaus im Vordergrund der Erziehungsbestrebungen. Die vielen „Gemeinnützigen Verbände" und die „Patriotischen Gesellschaften" sind vor allem die Träger dieses praktischen Erziehungsgedankens.

V. Die Erziehungsgläubigkeit der Aufklärung und ihr Erziehungswille beruhen auf der rationalistischen Bildungstheorie, die in der Vernunft den Mittelpunkt der Welt und des Lebens sah. (s. Heimpel-Michel: „Die Aufklärung. Eine historisch-systematische Untersuchung 1928).

1. Die Vernunft ist nach der philosophischen Theorie der Aufklärung die ursprüngliche göttliche Kraft, die mit ihrer Gesetzlichkeit Welt und Leben durchdringt, bewegt und leitet. Sternenlauf, Wachstum und Leben auf der Erde sind von ihr bestimmt. Die Gesetze der Vernunft aufzufinden, ist das große Thema der nach Erkenntnis drängenden Zeit.
2. Der Mensch ist ein Vernunftwesen und unterscheidet sich dadurch von allem Animalischen. Mit der Kraft seines Geistes kann er die Vernunftgesetze erkennen und sein Leben danach einrichten. Die Herrschaft der Vernunft bedeutet zugleich die Überwindung aller niederen Triebe und Gefühle im Menschen.

3. „Aufklärung", d. h. die Bildung und Steigerung der geistigen Kräfte im Menschen ist daher die große Idee des Jahrhunderts. Es ist damit eine inhaltliche Vermehrung der Einsichten und Erkenntnisse, sowie die formale Schulung der geistigen Kräfte des Erkennens, Unterscheidens, Bemerkens, des Gedächtnisses, des Denkens usw. gemeint.

VI. Mit „Aufklärung" dringt man deshalb in alle Kreise des Volkes und will mit ihr bilden und erziehen. Alle Gebiete wie Philosophie, Moral, Staatskunde, Volkswirtschaft, Recht, Kunst, Landwirtschaft usw. werden in eine pädagogische Form gebracht und in das Volk getragen.

1. Eine neue wahre Flut von Büchern entsteht in dieser Zeit und diese erleben Auflagezahlen wie nie zuvor. Sie sind volkstümlich geschrieben. In ihnen ist die Wissenschaft populär gemacht, sie wird vereinfacht und anschaulich dargestellt.
2. Der belehrende Roman ist besonders beliebt. Mit der Spannung einer Romanhandlung verbunden läßt sich leicht allerhand Nützliches bringen, das besser eingeht als trockene Lehre. Dazu kommt die Buchillustration in Holzschnitt und Kupferstich, die in dieser Zeit besonders beliebt und verbreitet ist (Daniel Chodoviecki 1726—1801).
3. Zeitungen, Zeitschriften, moralische Wochenschriften, Kalender, „Boten" (Wandsbecker Bote) bringen die Aufklärung in das Haus. In Deutschland zählte man von 1714—1800 über 500 derartige moralische Blätter. Besonders die Patriotischen Gesellschaften und Gemeinnützigen Verbände sind ihre Träger.
4. Das Theater will man gleichfalls in den Dienst der Erziehung stellen und zu einer „moralischen Anstalt" machen, wie es noch Schiller unter dem Einfluß der Aufklärung fordert.
5. Vor allem aber sind es die Schulen und Akademien, auf die sich der erzieherische Wille der Aufklärung richtet. Die großen Pädagogen des Jahrhunderts entwerfen und führen Pläne der Schulreform durch.

B. Erziehungstheoretiker und Schulreformer.

I. Die Erziehung der Aufklärung erhält starke Anregung von drei Persönlichkeiten von universaler Bedeutung, die Erziehungsfragen behandeln: Locke, Leibniz und Rousseau. Auf der Grundlage rationalistischen Denkens stellen alle drei noch eine individualistische Erziehung dar, die stark standesmäßig bestimmt ist (bei den ersteren als Adelserziehung, bei Rousseau als bürgerliche Erziehung).

1. John Locke (1632—1704) hat in seinen 1693 veröffentlichten „Gedanken über Erziehung" nicht nur für England das Ideal des Gentleman mit geprägt, sondern zugleich für Europa einen Aufklärungsbegriff geschaffen, bei dem die Momente der Nützlichkeit und des persönlichen Interesses eine beondere Rolle spielten.
2. Gottfried Wilhelm Leibniz (1646—1716) hat dem Begriff der „Aufklärung" im Zusammenhang mit seiner Idee der prästabilierten Harmonie der Welt seine tiefste Deutung als geistige Durchdringung der Welt gegeben. Im Gedanken der Selbstbildung mündet letztlich seine Erziehungstheorie. Er erhebt Forderungen für eine Volksbildung; er betont den Wert der deutschen Sprache zu einer Zeit, als Deutsch noch als ungebildet galt und kommt zugleich zur Idee einer Menschheitsbildung.

   Die Gedanken von Leibniz wurden durch Christian Wolff interpretiert und für die bürgerliche Erziehung zurechtgelegt, — dabei freilich sehr verflacht.
3. Jean Jaques Rousseau (1712—1778) ist der eigentliche Erziehungstheoretiker der Aufklärung. Die Gedanken seines „Erziehungsromans" „Emile ou de l'éducation" übten auf die Aufklärung eine außergewöhnliche Wirkung aus. Erst die folgende Generation erkannte, daß in Rousseau die Aufklärung schon überwunden ist.

II. Die Erziehungstheoretiker und Praktiker der deutschen Aufklärung sind vor allem Basedow, Salzmann und Campe.

1. Johann Bernhardt Basedow (1723—1790), Professor der Moral einer Ritterakademie, Hauslehrer, Gymnasiallehrer und Schulorganisator des Fürsten von Anhalt- Dessau, ist durch sein „Elementarwerk" und durch die von ihm geschaffene philanthropische Richtung der Aufklärung in die Erziehungsgeschichte eingegangen.
   a) Angeregt durch Rousseau forderte er eine vereinheitlichende staatliche Reform der Erziehung in seinem Buche „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt" (1768). Als grundlegendes methodisches Unterrichtswerk schuf er dann das „Elementarwerk der menschlichen Erkenntnis", mit 100 Kupfertafeln von Chodoviecki, das eine Weiterführung von Comenius „Orbis pictus" darstellt.
   b) Als eine bürgerliche Heimschule, erfüllt mit den Idealen der Aufklärung, schuf er in Dessau das erste Philanthropin, eine „Schule der Menschenfreundschaft". Sie wollte übernational und überkonfessionell sein. Bemerkenswert waren in ihr ein verhältnismäßig natürlicher Geist und einfache praktische Erziehungsformen. Dieses Erziehungsheim fand höchstes Interesse in allen Kreisen und weitere Nachahmung.
2. Christian Gotthilf Salzmanns (1744—1811) Erziehungsanstalt in Schnepfenthal in Thüringen, die im Zuge des Philanthropismus entstand, besteht heute noch. Von Anfang an war sie vorbildlich durch die in ihr gepflegte Erziehung, besonders im Handwerk, im Gartenbau und in den Leibesübungen.

   Auf seine Zeit hat Salzmann besonders als pädagogischer Schriftsteller gewirkt. Neben seinen bis heute neu gedruckten, von gesunder Realistik getragenen praktischen Erziehungsanweisungen wie dem „Krebsbüchlein" und dem „Ameisenbüchlein" stehen die weniger lite-

rarisch, als in ihrer erzieherischen Tendenz beachtlichen Romane wie „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder“ und „Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend“ (s. I. Breddin: „Volkskunde und Volksideal bei Ch. G. Salzmann“ 1937).

3. Joachim Heinrich Campe (1745—1818) hat auf die Jugend vieler Generationen durch seine Darstellungsform von Defoes „Robinson“ gewirkt, den schon Rousseau als wichtiges Erziehungsbuch für die Jugend hervorgehoben hatte. Campe ist zugleich der Sammler und Ordner der Erziehungsgedanken seiner Zeit. Seine mit Ernst Christian Trapp herausgegebene „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ ist das erste Handbuch der Erziehung.

C. Das öffentliche Schulwesen.

Das öffentliche Schulwesen wurde im Zuge der Aufklärung sehr gefördert und reformiert. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht in den deutschen Ländern und ihre viele Widerstände überwindende Durchsetzung ist ihre bedeutendste Leistung. An weiteren Erziehungseinrichtungen sind hervorzuheben:

I. Auf dem Gebiet des höheren Schulwesens wird der bürgerlichen Zielsetzung entsprechend die „Realschule“ eingeführt.

Joh. Jul. Heckers „Ökonomisch-Mathematische Realschule“, für die Friedrich der Große besonderes Interesse zeigte, war die erste stärker auf das praktische Leben gerichtete höhere Schule. Der Merkantilismus stand geistig hinter ihr.

II. Auf dem Gebiet der Volksschule sind zu beachten:

1. Die Hinwendung zum Lande und zur Landschule. Der kurmärkische Erbherr Eberhardt Freiherr von Rochow wirkte besonders tatkräftig für die Verbesserung der Schulen auf dem Lande, die ihm eine nationale Angelegenheit bedeutete. Unter dem Einfluß der Physiokraten, die im Grund und Boden den Reichtum des Staates sahen und deshalb das Bauerntum förderten, hat das 18. Jahrhundert Wesentliches für die Landschule geleistet (vgl. Eichler: „Die Landbewegung des 18. Jahrhunderts und ihre Pädagogik“, 1933).

2. Die Schaffung von handwerklich-praktischen „Industrieschulen“, die die Erzieher im Ausgang des 18. Jahrhunderts besonders stark beschäftigten, als der Mißerfolg der vielen „Wortaufklärung“ immer offenbarer wurde.

Campe, Salzmann, auch Pestalozzi u. a. haben mit wirtschaftspädagogischen Gedanken unter dem Einfluß der merkantilistischen Richtung auf die Gründung und Gestaltung von Industrieschulen hingewirkt. (Vgl. K. Iven „Industriepädagogik des 18. Jahrhunderts“, 1929).

Vierter Teil.

Erziehungs- und Bildungsgedanken der Deutschen Bewegung.

Vorbemerkung.

I. Unter „Deutscher Bewegung“ versteht man die im Ausgang des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts Deutschland beherrschende politisch-kulturelle Geistesrichtung, die auf einer neuen im Deutschtum begründeten Weltanschauung und Haltung beruhte. Begriff u. Vertreter

1. Die frühere Betrachtungsweise dieser Zeitepoche, die nur die literarische Seite („Sturm und Drang“, „Klassik“, „Romantik“) oder nur die idealistische Lebenshaltung („Zeitalter des deutschen Idealismus“) sah, war zu eng. Es handelt sich vielmehr um eine alle Lebensgebiete umfassende Bewegung, die wegen ihres aktiven, auf politische und kulturelle Gestaltung gehenden Grundzuges und wegen ihres ausgesprochen deutschen Charakters den Namen „Deutsche Bewegung“ (zuerst W. Dilthey, H. Nohl) verdient.

2. Die wesentlichen Träger der Deutschen Bewegung sind: Hamann, Pestalozzi, Möser, Herder, Goethe, Schiller, Humboldt, Kleist, Hölderlin, Fichte, Clausewitz, Arndt, Stein, Jahn, Fröbel, Savigny, Görres, Gebr. Grimm, Friedrich und August W. Schlegel, Schleiermacher Schelling, Novalis, Adam Müller, Hegel, Herbart.

II. Die Deutsche Bewegung ist auf Formung, Erziehung und Bildung des deutschen Menschen, auf die Volkwerdung und die Schaffung einer deutschen Kulturnation gerichtet. Sie bewahrt die erzieherische Kraft, die die „Aufklärung, das pädagogische Jahrhundert“ gehabt hatte. Jedoch tritt zu dem Erziehungsbegriff der Aufklärung ein Elitebegriff der geistigen Bildung. Die Deutsche Bewegung ist somit für die deutsche Bildungs- und Erziehungsgeschichte von größter Bedeutung. Gegensatz zur Aufklärung

Unter dem Gesichtspunkt der Jugenderziehung werden die folgenden Grundrichtungen herausgehoben:

1. Ein revolutionärer geistiger Umbruch und schärfste Kritik an der Vergangenheit leiten die Deutsche Bewegung ein. Der Verstandesherrschaft und dem Utilitarismus der Aufklärung wird eine neue Auffassung des Lebens entgegengestellt.

2. Pestalozzi ist der große Volkserzieher der Epoche. Er vertritt ihr soziales Gewissen; er begründet die Gemeinschaftserziehung und gibt der sittlich-geistigen Erziehung des Kindes neue natürliche Formen.

3. **Fichte gibt der Idee der nationalen Erziehung den stärksten Ausdruck.** Seine „Reden an die deutsche Nation" fordern eine politische Gemeinschaftserziehung. Jahn begründet die deutsche Leibeserziehung.

4. **Der Neuhumanismus (W. v. Humboldt, Fr. Aug. Wolff) findet Vorbild und Kulturgehalt für die Erziehung und Bildung der Jugend nicht in der deutschen Geschichte und ihrer Kultur, sondern im „klassischen" Zeitalter der Griechen. Die neu entdeckte Antike wirkt nicht nur auf die Neugestaltung des Gymnasiums, sondern auf die deutsche Bildung überhaupt.**

5. **Fröbel, Herbart und Schleiermacher bauen ihre Erziehungsideen im Zusammenhang mit den Gedanken ihrer Zeit zu bedeutenden erziehungswissenschaftlichen Systemen aus.**

I. Der geistige Umbruch.

Bei allen, die der Deutschen Bewegung zugehören, findet sich — besonders am Anfang ihres Schaffens und dann haufig wiederkehrend — **die erregte Auseinandersetzung mit der Aufklärung.** Die „Herrschaft des Verstandes" und die damit verbundene „Ichsucht" werden als die Krisis, als die Katastrophe des Jahrhunderts gebrandmarkt. Ein scharfer Trennungsstrich wird gezogen zwischen der rationalen Lebenshaltung, die das Leben zerstört, es niederzieht und entwertet, die es unwirklich macht und verflacht einerseits und der eigenen neuen Haltung anderseits, die durch **neue Begriffe** gekennzeichnet ist wie: **Natur, Leben, Organismus, Volk, Geschichte, Entwicklung, Ideal, Heldentum.**

I. **Der rationalen Wissenschaft** und der Wissenschaftsgläubigkeit der Zeit steht die Generation der Jugendjahre Goethes **mit Ablehnung und Skepsis gegenüber.** (Vgl. „Dichtung und Wahrheit".) Der Glaube an ihren Wert für das Leben, den die Aufklärung so stark gehabt hatte, ist erschüttert. Sie erscheint als Feind des Lebens, als Schädling für alle natürliche, gesunde Entwicklung.

1. **Schon für Rousseau war die Wissenschaft fragwürdig.** Er vertrat in seinem „Ersten Discours" (1749) die Auffassung, daß das Aufblühen der Künste und der Wissenschaften immer in der Geschichte die Kräfte des einfachen, natürlichen und starken Lebens geschwächt und Sittlichkeit sowohl wie Religion zerstört habe. **Der von der Aufklärung gepriesene Fortschritt sei in Wahrheit ein Rückschritt,** ein Weg in Verderben und Untergang.

Diese These hat im geistigen Deutschland durch Jahrzehnte starke Erregung hervorgerufen und einerseits heftige Ablehnung von seiten der Aufklärung (z. B. Wielands) und anderseits lebhafte Zustimmung über die Romantik bis in die jüngste Vergangenheit hinein gefunden. Herder aber hat schon 1774 (s. „Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit") den Irrtum

sowohl der Fortschritts- und Vervollkommnungstheorie wie der Rückschritts- und Untergangstheorie vom geschichtlichen Entwicklungsgedanken aus aufgezeigt und damit die beiden charakteristischen Bildungsvorstellungen der Zeit endgültig widerlegt (vgl. W. Scheibe „Die Krisis der Aufklärung" 1936).

2. **Hamann, Herder und Möser vor allem setzen sich immer wieder mit dem rational-wissenschaftlichen Geist der Aufklärung auseinander. Ihre Kritik des Intellektualismus weist dabei vor allem auf folgendes:**

a) **Die analytisch-zergliedernde Art der Wissenschaft und ihre Spezialisierung zersetzen das Leben und lösen seine Einheit auf. Man will ganzheitlich empfinden und denken.** — Schiller will diese Ganzheit durch die Kunst wiedergewinnen (s. „Briefe über die ästhetische Erziehung").

b) **Das abstrakte Denken der Wissenschaft erweist sich als unbrauchbar für das Leben.** Dieses läßt sich nicht nach Regeln und Theorien lenken und an solche binden. Gesunder Menschenverstand, lebendige Empfindung und Instinkt sind demgegenüber die sicheren und starken Führer in der Praxis des Daseins.

c) **Normierung und Regelung nach wissenschaftlich erkannten, allgemeinen Grundsätzen zerstört jede Eigenart und schöpferische Kraft des persönlichen und auch des völkischen Lebens.** Das allgemeingültige Denken der Wissenschaft hat zu einer kosmopolitisch-weltbürgerlichen Einstellung geführt und das natürliche nationale Empfinden beseitigt.

II. **Der Mensch und seine Aufgabe werden von der Deutschen Bewegung anders gesehen, als von der Aufklärung.** Dem Bilde vom Menschen als einem reinen Vernunftwesen werden die Gefühlswelt, die Tat, die Aufopferung und die Hingabe an höhere Ideen gegenübergestellt.

1. **Dem „cogito, ergo sum"** des Descartes, d. h. der These, daß sich in der Vernunft das Dasein begründe, **werden die Welt der Gefühle und der Glaube als das Ursprüngliche im Menschen entgegengesetzt.** Die Worte „Leben" und „Genießen" haben für die Werthergeneration einen neuen Klang.

Nicht Denken und Wissensvermehrung ist die Aufgabe, sondern Streben und Handeln. Nicht nach seinen Kenntnissen und nach seiner Gelehrsamkeit ist der Mann zu bewerten, sondern nach seiner Größe in Charakter und Tat (vgl. Goethe: „Faust"), nach seinem Persönlichkeitswert.

2. **Die Aufklärung hatte den Menschen vereinzelt gesehen,** als eine Monade „ohne Fenster" (Leibniz). **Jetzt sieht man, daß er sich in ursprünglichen Beziehungen der Gemeinschaft befindet** und daß er — immer und in allem — Glied eines größeren Ganzen ist.

Der alten individualistischen Auffassung gegenüber wird vor allem von der Romantik ein ganzheitliches Bild des Menschen und sein Eingebundensein in das Volk und die Gesetzlichkeiten einer organisch-geistigen Entwicklung aufgezeigt.

3. Das Nützlichkeitsstreben der Aufklärung wird jetzt als krasser Materialismus und Utilitarismus bezeichnet. Die „Ichsucht“ wird verdammt und die Aufopferung für die überpersönlichen Werte, für Kunst, Religion, Kultur, Volk und Staat gefordert und verherrlicht. Die Freiheitskriege leben aus diesem Idealismus, der bei Clausewitz seine Anwendung für das Soldatentum findet.

III. Das „Weltverbesserungsstreben“ der „Pädagogen“ der Aufklärung wird von der jungen Deutschen Bewegung im allgemeinen nur ironisch genommen. Ein neuer Begriff der Volkserziehung, der auf neuen, der deutschen Art entsprechenden Anschauungen über Erziehung und Bildung beruht, setzt sich durch. Insbesondere erkennt man folgendes:

1. Der Mensch ist nicht, wie die Aufklärung annahm, beliebig erziehbar. Vielmehr ist seine Bildsamkeit begrenzt, weil er in seinem Wesen und Charakter anlagemäßig bestimmt ist. Er ist eine „geprägte Form, die lebend sich entwickelt“ (Goethe).
2. Das rationale Bildungsmittel der Aufklärung, die Bildung des Verstandes durch Lehre und Unterricht, hat für die Erziehung eines Menschen in Wahrheit nur verhältnismäßig geringe Bedeutung. Ebenso haben bei der geschichtlichen Entwicklung eines Volkes seine zunehmende Aufklärung und die Vermehrung der Wissenschaften kaum einen Einfluß. Man sagt jetzt „Das Leben bildet“, und meint damit die Gesamtheit aller Lebensumstände, in denen ein Mensch sich befindet und in denen er aufwächst: Familie, Freundschaft, Stand, Heimat, Volk usw. Auch haben in der Erziehung gegenüber der Vernunftmethode gerade Härte, Autorität und Zwang ihre starke erzieherische Bedeutung (vgl. Goethes Motto zu „Dichtung und Wahrheit“).
3. Das mechanische Auswendiglernen, das die Aufklärung bevorzugte, führt zur Entartung der geistigen Bildung. Zum Gebrauch leerer, unverstandener Worte, zum „Maulbrauchen“ (Pestalozzi) war eine Jugend erzogen, die nicht verstand, was sie wußte, und die nicht lebte, was sie dachte.

II. Volkserziehung bei Pestalozzi.

A. Leben und Werke Pestalozzis.

Johann Heinrich Pestalozzi wurde 1746 in Zürich geboren. Während seines Studiums (erst Jura, dann Landwirtschaft) gehörte er zu dem Kreise der „Patrioten“ um Bodmer in Zürich. Sein weiteres Leben verläuft in der leidenschaftlichen Hingabe an die von ihm errichteten Armenschulen, Erziehungs- und Lehrerbildungsanstalten und im volkserzieherisch-schriftstellerischen Schaffen. Seine Anstalten kommen nie zu Glanz, haben vielmehr unter äußeren Bedingungen zu leiden, die Pestalozzi nicht zu meistern versteht, und brechen schließlich alle zusammen. Trotzdem dringt ihr Ruf mit Pestalozzis Namen durch Europa, und er selbst gewinnt in der praktischen Arbeit die Erfahrungsgrundlagen für seine Schriften, die zum Teil heute noch so lebendig sind wie zu seiner Zeit.

I. Auf dem „Neuhof“ im Aargau errichtete Pestalozzi 1774 eine Armenschule, in der etwa 50 Kinder zu praktischer landwirtlicher Arbeit angehalten wurden und gleichzeitig eine Elementarerziehung erfuhren. Als die Anstalt aus wirtschaftlichen Gründen nach 5 Jahren aufgegeben wurde, lebte er 18 Jahre lang auf dem Neuhof seinen schriftstellerischen Arbeiten.

1. 1780 erschien die „Abendstunde eines Einsiedlers“, eine in leidenschaftlichem Sturm- und Drangstil geschriebene Abhandlung über das Wesen des Menschen und seine Aufgabe.
2. Der große volkserzieherische Roman „Lienhard und Gertrud“ erschien 1781 (Band 4: 1787). Im Mittelpunkt einer realistisch beschriebenen Dorfgemeinschaft steht die einfache Arbeiterfrau Gertrud. Ihrer Tatkraft gelingt es, in Gemeinschaft mit dem Schloßherrn, dem Pfarrer und dem Lehrer das verwahrloste und von bösen Elementen ruinierte Dorf innerlich umzuwandeln und durch ihr Vorbild, ihren Einfluß, sowie durch neue Erziehungseinrichtungen von Grund auf zu reformieren. „Lienhard und Gertrud“ ist ein heute noch zeitnaher erzieherischer Volksroman. — „Christoph und Else“ (1782) fand weniger Anklang.
3. „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ von 1797 sind das geschichtsphilosophische Werk Pestalozzis, zugleich eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den aufklärerischen Mächten seiner Zeit, und eine Darstellung seiner eigenen Zielsetzung.

II. Die im Kloster Stanz für etwa 80 Kinder 1798 errichtete Waisenanstalt bestand nur kurze Zeit.

Der Stanzer Brief hat als besonders schöne Zusammenfassung erzieherischer Grunderfahrungen den Namen Stanz in die Erziehungsgeschichte eingehen lassen.

III. In Burgdorf, im Kanton Bern, hat Pestalozzi 1799 eine Schule und eine Lehrerbildungsanstalt eingerichtet. Zwei bedeutende Werke entstanden hier:

1. Sein unterrichtsmethodisches Hauptwerk „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (1801) enthält in der Form eines Briefromans „Den Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten“, und ist die systematische Durcharbeitung und Darstellung seiner methodischen Grundgedanken.
2. Das „Buch der Mütter“ von 1803 zeigt noch einmal, wie er die Erziehungsaufgabe des Volkes ganz besonders in die Hand der Mütter legt.

IV. In Ifferten richtete er nach dem Zusammenbruch von Burgdorf (1804) noch einmal eine Schule ein, deren Name in Europa berühmt wurde und zu deren Studium Erzieher und Regierungsvertreter aus verschiedenen europäischen Ländern kamen. Ifferten bestand bis 1824.

Einige Zeit, nachdem Pestalozzi seinen „Schwanengesang“ geschrieben hatte, starb er 1828 (4 Jahre vor Goethe) in Brugg.

B. Die Grundeinstellung Pestalozzis.

Pestalozzis Erziehungsgedanken sind in einem starken geschichtlichen Zeiterleben verwurzelt. Er sieht in der Erziehung das entscheidende Mittel, das Leben des Volkes neu zu gestalten. Die innere Umwandlung und Veredelung des Menschen ist sein Ziel.

Die soziale Not, die Armut und Verlassenheit des einfachen Volkes bilden das Grunderlebnis Pestalozzis, das ihn immer wieder zu Hilfe und Tat anspornt. Dem Volke ein menschenwürdiges Dasein zu schaffen, ist sein innerster Trieb, der in ihm mit einer Unmittelbarkeit und Stärke lebt, wie nur in wenigen großen Menschen.

I. **Pestalozzis Bild vom Volke ist wirklichkeitsnah:**

1. Er sieht die Triebhaftigkeit und Ungeformtheit der Masse, er sieht die Verbreitung der Laster wie Faulheit, Trunksucht, Rohheit und jede Art Ichsucht. Sie führen ihn aber nicht zu Dünkel und Verachtung, denn er sieht tiefer in das Herz des Volkes, in dessen Mitte er lebt.
2. Er sieht die Gemütswerte, den Drang zum Guten, die Empfindung für das Anständige und das Ehrgefühl des einfachen Mannes und erkennt, daß diese wertvollen Seiten fast in allen Menschen vorhanden sind, oft jedoch verborgen oder unentwickelt und in jedem Fall der Führung und Erziehung bedürftig.

II. **Mit schärfster Kritik kämpft Pestalozzi gegen die volksfremden und volksfeindlichen Mächte seiner Zeit:**

1. Der absolutistische Staat hat das Lebensrecht des Volkes unterdrückt. Er erniedrigte den Menschen zum Sklaven. Statt weiser Staatsführung bringt er Volksunterdrückung. Fürstentum und Adel mißbrauchen ihre Macht.
2. Das Bürgertum ist in Pestalozzis Augen verdorben, sittlich verwahrlost und geistig verbildet. In seiner Aufgabe gegenüber den unteren Schichten hat es versagt. Eine Erneuerung des Gesamtvolkes kann von ihm nicht kommen.
3. Die „Aufklärung“, die verstandesmäßige Weltanschauung des Bürgertums, ist das geistige Gift, das die Verbildung der Zeit herbeigeführt hat. Falsches Wissen und geistreichelnder Verstand haben die natürlichen Empfindungen und den „gesunden Menschenverstand“ verdorben.

III. **Die Erneuerung des gesamten Volkslebens kann nur aus dem einfachen Volke kommen.** In seinem Schoße liegt die Zukunft der Menschheit. Die Erziehung ist dabei der einzige Weg zur besseren Zukunft.

1. Der Weg führt nicht über die Revolution, d. h. die politische Umgestaltung. Pestalozzi lehnt die französische Revolution von 1789 ab, obgleich er wegen seiner revolutionären, volksnahen Haltung, ebenso wie Schiller, ihr „Ehrenbürger“ wurde. Er sagte: die Revolution erfaßt die Menschen nur äußerlich und ändert nur die Umstände, denn ihr Mittel ist die Gewalt.
2. Eine Erziehung dagegen, von frühester Jugend an, die echte, innere Menschenbildung ist, vermag die sittliche Erneuerung des Volkes und ein geordnetes und befriedetes Gemeinschaftsleben herbeizuführen.

IV. **In drei Stufen zeichnete sich für Pestalozzi in seinen „Nachforschungen“ der Ablauf der Geschichte ab. Ihnen entsprechen drei Schichten im Inneren des Menschen, die an sich im Gegensatz zueinander stehen, jedoch durch Erziehung in das richtige Verhältnis zueinander gebracht werden können und müssen.**

Pestalozzi schafft damit einen anthropologisch-geschichtsphilosophischen Unterbau für seine Erziehungstheorie.

1. In „tierischem Zustand“ ist der Mensch sinnlich und egoistisch. Er geht seinen Instinkten und Trieben nach, er ist nur in ihrer Erfüllung befriedigt. Er lebt und handelt ichsüchtig als Individualist.
2. Im „gesellschaftlichen Zustand“ als Bürger ist der Mensch beruflich und standesmäßig gebunden. Das gesellschaftliche System — des 18. Jahrhunderts besonders — ist jedoch nur eine äußerliche Scheinordnung, in der wahres Menschentum und wahre Sittlichkeit sich nicht entwickeln können.
3. Im „sittlichen Zustand“ erst, in dem der Mensch nach Vervollkommung strebt, an sich arbeitet, und sich in größeren Zusammenhängen weiß, verwirklicht sich der wahre Mensch. Jetzt tritt er durch die Selbsterziehung unter ein höheres Gesetz, das zugleich das Gesetz der Gemeinschaft ist. Das Gesetz lautet — dem kategorischen Imperativ Kants verwandt und ihn vertiefend: „ich vervollkommne mich selbst, wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will“. Liebe und Religion vor allem sind die inneren Kräfte der Verbesserung und Veredelung des Menschen.

C. Das Erziehungssystem Pestalozzis.

1. Das Kleinkind und seine Erziehung.

Die Erziehung muß in frühem Alter beginnen, wenn sie Erfolg haben soll. Der Erziehung des Kleinkindes und des Schulkindes bis etwa zum 10. Lebenjahr ist Pestalozzi besonders zugewandt.

I. **Pestalozzis Einstellung zum Kinde ist wie die zum Volke wirklichkeitsnah, natürlich und wahrhaft erzieherisch. Sie unterscheidet sich von der bis dahin üblichen Ansicht:**

1. Pestalozzi sieht das Kind nicht, wie es die Kirche und auch die Aufklärung des 18. Jahrhunderts noch getan hatten, als ein durch Erbsünde belastetes, von Natur schlechtes und widerspenstiges Wesen, das nur durch die Weckung der Vernunft bzw. durch scharfe Zuchtmittel zum sittlichen und brauchbaren Menschen gemacht werden kann.
2. Er sieht das Kind nicht wie Rousseau in romantischem Sinne idealisiert, als das „von Natur gute“, gleichsam blumenhafte Wesen, das nur der Behütung und Bewahrung vor schlechter Einwirkung bedarf, um zum edlen Menschen heranzuwachsen.
3. Er sieht das Kind vielmehr in seiner Wirklichkeit, wie es durch seine Anlage, durch seine Umgebung und durch seine Erziehung in seinem Wesen und Charakter bestimmt ist; wie es gute und schlechte Anlagen und dementsprechend Eigenschaften hat, die im Kampf miteinander liegen, wie sein Trotz und Ungehorsam der Zucht bedürfen, wie es ebenso der Hilfe, Liebe und Betreuung bedürftig ist.

II. **„Das Leben bildet“ ist Pestalozzis grundlegender Satz, der besagt, daß das Kind geformt wird im Mitleben, Nachahmen und Teilnehmen in der Gemeinschaft von Familie und Nachbarschaft.** Mit diesem einfachen und anscheinend so selbstverständlichen Grundsatz steht er im Gegensatz zu den Ansichten seiner Zeit:

1. Die Aufklärung hatte in der Bildung des Verstandes und im Wissen die wichtigste Erziehungsmacht gesehen und diese höher eingeschätzt, als das Gemeinschaftsleben und die mit ihm gegebene natürliche Bildung. Diese Überschätzung des Verstandes und die damit auch verbundene Überschätzung der Schule und des Unterrichts lehnt Pestalozzi ab.
2. Ebenso lehnt er die sich abschließende, pädagogisch-konstruierte Individualerziehung ab, die Rousseau im „Emil" dargestellt hatte und die damals als Hofmeister- und Hauslehrererziehung beim Adel und Bürgertum üblich war.

III. Pestalozzi fordert eine natürliche Gemeinschaftserziehung: in erster Linie in der Familie. Im Zusammenleben in einer häuslichen Ordnung bilden sich die sittlichen Kräfte. Die Grunderziehung des Menschen wird durch die „Wohnstubenerziehung" erreicht.

Die Anstaltserziehung und die Schulerziehung als gesonderte Erziehungsformen sind ihm daher von dieser Grundforderung her **nur Notlösungen.** Wenn er selbst in Anstalten erzieht und diese ebenso wie die Schulen auch in seinen Werken beschreibt, so ist hierbei immer die Familie sein Ideal und er sucht stets den Geist der Familie als Grundlage der erzieherischen Gemeinschaft herzustellen. Dieser „Geist", der die Gemeinschaft beherrscht, ist die entscheidende Erziehungskraft.

IV. Die besondere Aufgabe des Erziehers ist die Herstellung des rechten Geistes der Gemeinschaft. Er begründet ihn in der Betreuung der ihm anvertrauten Jugend.

1. **Die Mutter ist für Pestalozzi die eigentliche Erzieherin.** Immer wieder stellt er sie in dieser, ihrer großen Aufgabe dar.
2. **Der Vater spielt in der Familienerziehung für Pestalozzi eine geringere Rolle.** Lienhard ist eine schwächliche Erscheinung. „Vatersinn" jedoch soll der Landesvater haben, dessen Regiment dem Wohle des Volkes dienen soll.
3. **Der Lehrer** in seinem großen Dorfroman ist nicht nur der „Schulmeister" im ursprünglichen Sinne des Wortes, sondern **zugleich für das ganze Dorf Erzieher** und geistiger Mittelpunkt. Pestalozzi gibt ihm eine größere volkserzieherische Aufgabe, als sie das „Vergnügte Schulmeisterlein Maria Wuz" in der romantischen Welt Jean Paul's erhält.

V. Die weiteren erzieherischen Mittel müssen sich jeweils immer auf den ganzen Menschen, auf „Kopf, Herz und Hand" beziehen.

1. **Die fürsorgliche Betreuung,** mit der sich der Erzieher um das Wohlbefinden jedes einzelnen Zöglings, jedes einzelnen Kindes kümmert, ist nicht nur für die Erziehung des Kleinkindes und für die Verwahrlostenerziehung in Anstalten **von grundlegender Bedeutung,** sondern für jede Gemeinschaftserziehung.
2. **Ein besonderes erzieherisches Vertrauensverhältnis** zwischen dem Erzieher und den zu Erziehenden **ist die Voraussetzung jeder stärkeren erzieherischen Einwirkung.**
3. **Das Vorbild,** das Vormachen und Zeigen — in der Lebenshaltung und in der einzelnen Handlungsweise, sowie im praktischen und theoretischen Unterricht — **sind die wirksamsten Mittel der Unterweisung.** Der natürliche Nachahmungstrieb des Kindes und des Menschen überhaupt kommt dem entgegen.
4. **Wissensvermittlung, Anweisung und Lehre sind dann wirksam, wenn** sie nicht als eine abstrakte Theorie vorgetragen werden, **sondern sich im Erleben und Tun von selbst ergeben,** wenn sie sich mit Praxis, Erfahrung und eigener Anschauung verbinden. Das Erklären und Aufklären dessen, was das Kind erlebt und tut, geben echte Bildung — also „Aufklärung" im eigentlichen Sinn und Ursprung des Wortes.

2. Schule und Unterricht.

In der konsequenten Betonung der Familie als der eigentlichen Erziehungsgemeinschaft liegt eine Ablehnung der Schule. Gegen den fruchtlosen verbildenden Schulunterricht in der Art der rationalistischen Aufklärung nimmt Pestalozzi immer wieder scharf Stellung. Dennoch bejaht er die Schule als selbständige Einrichtung.

Die Herausarbeitung einer systematischen Lehre des Unterrichtes ist für Pestalozzi eines der besonderen Ziele seines pädagogischen Arbeitens. Sein Briefroman „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" ist die autobiographische Darstellung seines eigenen geistigen Weges zur Unterrichtslehre. Hierbei kam er zu Erkenntnissen, die über die traditionelle Didaktik des Rationalismus hinausführten. **Nicht einzelne praktisch-mechanisch anzuwendende Regeln will er für den Unterricht haben,** wie dies die Lehrer aus Bequemlichkeit meist wünschen, **sondern eine Unterrichtslehre und Methode, die sich auf den Gesetzen des natürlichen geistigen Wachstums aufbaut.** „Ich suchte nun die Gesetze, denen die menschliche Geistesentwicklung vermöge ihrer Natur selber unterworfen werden muß, aufzufinden."

I. Der Vorgang bei jeder geistigen Erkenntnis ist ein begriffliches Klar- und Deutlich-Werden von dunklen Anschauungen. Im Unterricht vollzieht sich die Erhebung von dunklen Anschauungen, Eindrücken und Erlebnissen zu klaren und deutlichen Begriffen.

„...die mechanische Form alles Unterrichts den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt."

II. Die Anschauung bildet somit die Grundlage alles Unterrichts und jeder Lehre, denn sie ist die Voraussetzung geistigen Lebens überhaupt. (Auch für Goethe hatte die Anschauung als Grundbegriff der Kunst und des Lebens eine ähnliche grundlegende Bedeutung.)

1. **Da die Anschauung im allgemeinen zunächst wirr und ungeordnet, „dunkel", ist, ist es die erste Aufgabe, in die Anschauung eine gewisse Ordnung zu bringen. Dazu ist die Auflösung der Anschauung in ihre Bestandteile notwendig.**
2. **Das gesamte geistige Leben läßt sich in Grundbestandteile auflösen, ähnlich wie sich die Sprache in das ABC auflösen läßt.** „Auch die verwickeltste Anschauung besteht aus einfachen Grundteilen".

III. Das „ABC der Anschauung" besteht aus folgenden Grundelementen:

1. **Die Schallehre als erstes Elementarmittel des Unterrichts gliedert sich in:**
   a) **Die Tonlehre,** die die Sprachorgane bildet.
   b) **Die Wortlehre,** die die Kenntnis der Gegenstände vermittelt.
   c) **Die Sprachlehre,** die befähigt, Aussagen zu machen und sich ausdrücken zu können.
2. **Die Formlehre umfaßt:**
   a) Die Kunst zu messen und Formen zu sehen.
   b) Die Kunst des Zeichnens und der Wiedergabe.
   c) Die Schreibkunst.
3. **Die Zahlenlehre umfaßt die Rechenkunst.**

An diesen Grundelementen führt Pestalozzi im Fortgang vom Einfachen zum Komplizierten eine systematische geistige Elementarbildung durch.

D. Die Wirkungen Pestalozzis.

I. Die Wirkungen Pestalozzis waren schon zu seiner Zeit, die erzieherischen Fragen großes Interesse entgegenbrachte, außergewöhnlich. Studienkommissionen besuchten seine Anstalten und Schulen. Jedes erzieherische Denken mußte sich mit ihm auseinandersetzen. Fichte sah in Pestalozzis Werk die Grundlage einer neuen deutschen Erziehung; andere bekämpften ihn.

Die Auseinandersetzung mit ihm geht bis in die Gegenwart und zeitigt als Ergebnis: **In Pestalozzi besitzen wir im deutschen Volksraum eine überragende erzieherische Persönlichkeit,** ein Genie, das den Mittelpunkt seines Denkens und Handelns völlig in der Erziehung hat. Was für Griechenland Sokrates und für Frankreich Rousseau bedeutet, haben wir in noch ausgeprägterer Weise in Pestalozzi.

II. **Eine Einschränkung erfährt die Wirkung Pestalozzis durch die Begrenztheit seiner Welt:**

1. **Pestalozzi ist in seinem Denken eigentlich nur auf das Kleinkind und das Schulkind bis zu 10 Jahren eingestellt.**
2. **Familie, Schule und Dorfgemeinschaft sind seine Welt.** Seiner Gemeinschaftserziehung fehlt die Bezogenheit auf größere Gemeinschaften und Bindungen wie Staat, Nation.
3. **Kunst, Wissenschaft fehlen in seinem Denken ebenso wie eine Verbundenheit mit der Natur.** Diesen Mangel an Bezogenheit auf die Kultur und auf das Volk als eine Kulturgemeinschaft empfand besonders stark seine Zeit, die Werke der deutschen Kultur entdeckte und selbst einmalig schöpferisch war.
   a) Die Vertreter des Neuhumanismus standen Pestalozzis Weltablehnend gegenüber und ordneten ihn der als ungeistig abgelehnten Aufklärung zu.
   b) Herbart begann sein pädagogisches Werk mit einer kritischen Auseinandersetzung mit Pestalozzi.
   c) Goethe würdigte die Größe und Eigenart des Genies P.s ohne ein näheres Verhältnis zu seiner Welt finden zu können.

III. Pestalozzi wußte von der geistigen Größe und Bedeutung der Deutschen Bewegung und bewunderte vor allem die Erscheinung Goethes. Aber er glaubte, daß vor großen Werken der Kunst und Wissenschaft die soziale, erzieherische Hilfe für das einfache Volk not tue.

Aus dieser Einstellung heraus sagte er: „O Goethe in Deiner Hoheit, ich sehe hinauf von meiner Tiefe, erzittere, schweige und seufze. Deine Kraft ist gleich dem Drang großer Fürsten, die dem Reichsglanz Millionen Volkssegen opfern.“ (Die Abendstunde eines Einsiedlers.)

// Fürsorge und Volkserziehung!

III. Die Forderung der nationalen Erziehung.

Mit der Deutschen Bewegung erhob sich der nationale Gedanke. Er beruhte auf der Entdeckung des deutschen Volkstums und hatte die Neugestaltung des Reiches mit einer eigenen deutschen Kultur zum Ziel. **Damit verband sich immer wieder die Forderung nach einer nationalen Erziehung.** Unter dem Druck der Niederlage und der deutschen Not verlieh Fichte ihr den stärksten Ausdruck. Jahn sammelte die Jugend um sich und erzog sie für den Freiheitskampf.

A. Entwicklungsstufen der nationalen Idee.

I. **Schon die Zeit der Aufklärung enthielt trotz ihres weltbürgerlich-kosmopolitischen Charakters,** der seit der scharfen Kritik durch den „Sturm und Drang“ immer wieder betont wurde, **starke nationale Tendenzen und bereitete damit die nationale Bewegung des neuen Jahrhunderts vor.**

1. **Die Forderung der „Gemeinnützigkeit“** bedeutete eine Erziehung zum staatlichen Ganzen. Es handelt sich hierbei um keine politische Erziehung im heutigen Sinn, sondern um eine Erziehung zum brauchbaren Untertanen, der mit seiner Leistung seinem Herren und dem gemeinen Ganzen zu dienen hatte.
2. **Die „Patriotischen Gesellschaften“** und andere „gemeinnützige“ Gesellschaften waren Träger einer bürgerlich-nationalen Erziehung. Hier wurde auch schon aus nationaler Einstellung heraus der Sinn für das Geschichtliche gepflegt.
3. **Die beiden Hauptschriften Thomas Abbts (1738—1766)** „Vom Tode fürs Vaterland“ und „Vom Verdienst“ entstanden unter den Eindrücken des Siebenjährigen Krieges, der zur Weckung des nationalen Empfindens in ganz Deutschland beitrug (s. „Dichtung und Wahrheit“) Abbt wirkte besonders auf die neue Generation. (Herder.)

II. **Mit der Entwicklung des nationalen Gedankens aus Volk und Kultur entstand erstmalig ein deutsches völkisches und kulturelles Selbstbewußtsein als geistesrevolutionäre Tat der damit anhebenden „Deutschen Bewegung“.** „Von deutscher Art und Kunst“ hieß das gemeinsame Dokument Herders, Goethes und Mösers (1772).

1. Johann Gottfried Herder (1744—1803) entwarf schon in seinem „Reisejournal" eine Charakteristik der nationalen Geisteshaltungen der europäischen Völker und forderte die Überwindung der Ideen der Aufklärung durch eine deutsche nationale Erziehung.
2. Justus Möser (1720—1794), den Goethe besonders verehrte, sah in Geschichte und Volkstum die Grundlagen des nationalen Lebens. In den Aufsätzen der „Patriotischen Phantasien" bekämpfte er die Unnatur des französischen Rokoko und die Verbildung der Aufklärung. Er wies auf die Kraft des Landes und das einfache Leben hin, auf den Wert des geschichtlich Gewordenen, auf die „Nationalerziehung der alten Deutschen", auf die Notwendigkeit eines organischen Staatsaufbaues, die Bedeutung der Autorität für jede Ordnung und auf die Funktion des „gesunden Menschenverstandes".
3. Johann Wolfgang von Goethes (1749—1832) Verherrlichung des Straßburger Münsters, seines Erbauers und damit der deutschen gotischen Baukunst, seine Rede auf Shakespeare, der „Werther", der „Götz" und der „Egmont" sind der Ausdruck eines neuen deutschen Geistes. Diese Werke leiten die große Epoche der Dichtung und Wissenschaft im Zuge der Deutschen Bewegung ein.

III. Die nationale Freiheitsidee, die Aufopferung des Einzelnen für sein Volk, große Gestalten und Epochen der deutschen Geschichte sind im besonderen die Themen der klassischen Epoche.

1. Friedrich Schiller (1759—1805) ist mit „Don Carlos", „Jungfrau von Orleans", dem „Wallenstein", „Tell" und den Fragment gebliebenen „Malthesern" der große Dichter eines Idealismus der Freiheit.
2. Heinrich von Kleists (1777—1811) „Hermannsschlacht" verherrlichte noch vollkommener, als Klopstock und Möser es vermochten, die Gestalt des Cheruskerfürsten und seine Vernichtungsschlacht. Seine Gedichte, „Der Katechismus der Deutschen", seine politischen Schriften und der „Prinz von Homburg" machten ihn zum Vorkämpfer der Freiheitskriege.
3. Ernst Moritz Arndt, Körner und Max von Schenkendorf wurden unter der Not der Niederlage und im Kampf um die Befreiung vaterländische Dichter und Erzieher des Volkes.

IV. Die deutsche Romantik schuf mit ihren Forschungen auf den Gebieten der deutschen Geschichte, der Volks- und Sprachkunde und der Dichtung eine neue deutsche Wissenschaft.

1. Die Brüder Grimm (Jakob 1785—1863 und Wilhelm 1786—1859) waren die Führer der wissenschaftlichen Forschung der neuen Volkstumskunde.
   a) „Die Kinder- und Hausmärchen" und „Die Deutschen Sagen" waren volkstümliche Entdeckungen von großer Bedeutung. Ergänzend traten zu ihnen die Lieder der Heidelberger Romantik („Des Knaben Wunderhorn"). — Die Volkstumforschung der Romantik wurde später besonders von W. H. Riehl fortgeführt.
   b) Jakob Grimms „Deutsche Grammatik" und der Brüder gemeinsames Werk „Das deutsche Wörterbuch", an dem heute noch gearbeitet wird, stellten den klassischen Sprachen erstmalig die deutsche Sprache in ihrem Reichtum, ihrer Tiefe, ihrer Gesetzlichkeit und in ihrer lebendigen geschichtlichen Entfaltung gegenüber.

2. Friedrich Karl von Savigny (1779—1861), der Gründer der „Historischen Schule", Dahlmann, Eichhorn sind die ersten wirklichen Geschichtsforscher, die eine neue Wissenschaft aufbauten, die in Ranke und Treitschke ihre Höhepunkte im 19. Jahrhundert erreichte.

V. Die Deutsche Bewegung gab aller zukünftigen Bildung und Erziehung einen kulturellen völkischen Gehalt. Sie war die treibende Kraft der Zukunftsentwicklung und bildete ein Fundament, auf dem jede spätere nationale Erziehung aufbauen mußte. Der große Erzieher der nationalen Bewegung war Fichte.

B. Fichtes Nationalerziehung.

1. Leben und Werke.

Johann Gottlieb Fichte (1762—1814), der Philosoph und leidenschaftliche Rufer zur deutschen Freiheit, stand vor der Niederlage von 1806 seiner Zeit mit Kritik gegenüber, um dann in den „Reden an die Deutsche Nation" das deutsche Volk zur Neugestaltung seiner Erziehung aufzurufen.

I. Fichtes „Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters" — 1806 erschienene Vorlesungen — sind die geschichtsphilosophisch unterbaute Kritik der eigenen Zeit, wie sie in sehr verwandter Art auch Jean Pauls „Levana oder Erziehungslehre" (1806) und E. M. Arndts „Geist der Zeit" (1806) enthalten.

1. Die Grundzüge seines Zeitalters, der Aufklärung, das sich im „Stand der vollendeten Sündhaftigkeit" befindet, charakterisiert Fichte folgendermaßen:
   a) Reine Verstandesherrschaft, die nur gelten läßt, was man mit dem Verstand erfassen kann — ohne Sinn für eine höhere Ordnung und Sinngebung des Daseins.
   b) Ungebundenheit, Neutralität und liberaler Skeptizismus — ohne innere Bindung, ohne Gewissen und festen Standpunkt in der Flut der Meinungen.
   c) Reine Nützlichkeitseinstellung, dem irdischen Wohlbefinden nachstrebend, ohne Ideale und ohne Opferbereitschaft für höhere Ideen, wie sie Staat, Wissenschaft, Kunst und Religion darstellen.
2. Die Hauptstufen geschichtlicher Entwicklung, die zu der Verderbtheit des Zeitalters hin führten und deren innere Gesetzlichkeit gleichzeitig eine Erhebung in ein höheres würdigeres Dasein erhoffen läßt, sind:
   a) Das frühgeschichtliche Zeitalter, in dem das Leben durch einen „Vernunftinstinkt" sicher gelenkt wurde.
   b) Das Zeitalter der Unterordnung unter eine feste Autorität, wie es im Mittelalter der Fall war.
   c) Das Zeitalter der Befreiung von der Autorität durch die „Aufklärung" des Verstandes, als deren Folge die Verderbtheit festgestellt wird.
   d) Die Zukunft, die die Erhebung aus der Tiefe durch die Unterordnung unter das höhere Gesetz und durch einen neuen Idealismus mit sich bringen muß.

II. Fichtes Vorlesungen „Reden an die deutsche Nation" wurden in der Berliner Universität während der französischen Besatzungszeit gehalten. Sie gehören bis heute zum stärksten nationalen Willensausdruck deutschen Geistes. Ihr wesentlicher Inhalt ist ein großes Programm für eine neue nationale Erziehung des deutschen Volkes, insbesondere seiner Jugend.

1. An die gesamte Deutsche Nation wenden sich Fichtes Reden. Sie fordern in eindringlicher und leidenschaftlicher Sprache die innere Umwandlung.

   Trotz ihrer schweren philosophischen Sprache haben sie von ihrem ersten Bekanntwerden an bis heute eine außerordentliche lebendige Wirkung gehabt. Sie habe wesentlich zur nationalen Formung unseres Volkes beigetragen.

2. Die Neugestaltung des deutschen Erziehungswesens ist für Fichte das einzige und entscheidende Mittel zur Lebenserhaltung des deutschen Volkes und zur Erfüllung seiner großen Zukunftsaufgabe.

   „Eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich als das einzige Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe." Pestalozzi ist für ihn der Führer zu dieser neuen Erziehung — trotzdem er einzelne Seiten seiner Erziehungslehre ablehnt.

2. Das Erziehungssystem Fichtes.

I. Eine „eigentümliche deutsche Nationalerziehung" fordert er, die mehr ist als eine bloße „Volkserziehung".

1. Fichte sieht das deutsche Volk als ein „Urvolk" an, als ein „ursprüngliches" Volk und stellt es als „das" Volk Europas heraus, das einen besonderen umfassenden Auftrag erhalten hat. Als besondere deutsche Wesenszüge bezeichnet er:

   a) Das Schöpferische des deutschen Menschen.
   b) Den Freiheitsdrang der Deutschen.
   c) Den Glauben an die Veränderung zum Guten.
   d) Das Vorwärtsstreben.
   e) „Treue, Biederkeit, Ehre und Einfalt" — (diese Begriffe in der Bedeutung der Zeit Fichtes zu verstehen).

2. Die Deutschen in ihrer Gesamtheit zu erziehen und hierbei das ganze Volk zu erfassen, ist sein Ziel.

   Bisher war die Erziehung stets einseitig und hatte sich nur an einzelne Teile des Volkes gewandt:

   a) Die Aufklärung richtete sich nur auf die oberen Schichten, die „Aufgeklärten" und die „Gelehrten".
   b) Pestalozzi hatte dem gegenüber seine Erziehung auf das untere Volk abgestellt. Dieses ist für Fichte „der eigentliche Boden des Menschengeschlechts, aus dem die höhere Bildung sich dauernd verjüngt und auf den sie zurückwirkt".

II. Die nationale Erziehung ist für Fichte eine Charaktererziehung, die jeden einzelnen Angehörigen des Volkes in seiner Ganzheit und im Kerne seines Wesens erfassen soll. In großartiger Gleichsetzung verbindet er den Charakterbegriff mit einem nationalen Grundzug der Deutschen: „Charakter haben und Deutschsein ist gleichbedeutend."

1. Der Wille ist für den Aufbau des Charakters die entscheidende Kraft, er ist die „eigentliche Grundwurzel der Menschen"; Charaktererziehung ist also Willenserziehung.

2. Selbstzucht, Selbstbeherrschung, Selbstüberwindung sind die notwendigen Wirkungsrichtungen des Willens, der immer die Unterordnung selbstsüchtiger Triebe unter ein höheres Gesetz und unter das Ganze erzwingen muß.

   Die Unterordnung vollzieht sich in zwei Formen: im Einfügen der Individualität in die allgemeine Ordnung und im freiwilligen persönlichen Verzicht zugunsten des Ganzen.

3. Die Liebe ist im letzten Grunde die Kraft, die allem Wollen und Streben Richtung und Inhalt geben muß. „Liebe ist der Grundbestandteil des Menschen" — und besonders ein Wesenszug des Deutschen, ein Ausdruck seiner religiösen Veranlagung.

III. Die Jugend mit einer starken Idee zu erfüllen, in sie ein kraftvoll wirkendes Ideal vom deutschen Vaterland und von einer besseren und vollkommneren Ordnung einzupflanzen und sie mit Liebe zum Vaterland ganz zu durchdringen, ist das Ziel der Erziehung.

1. Die deutsche Geschichte ist die Quelle für die großen nationalen Vorbilder. Fichte fordert ein Geschichtsbuch, das allgemeinverständlich und zugleich tiefgehend ist und das ein Volksbuch im wahren Sinne des Wortes werden kann, so wie es die Bibel ist.

2. „Ihr Gemälde einer sittlichen Weltordnung bis zur Lebhaftigkeit zu steigern — daß man danach leben will" — so weitet sich für ihn der nationale Gedanke zur Weltordnung.

IV. Fichte fordert für die deutsche Jugend Erziehungsgemeinschaften in der Form nationaler Erziehungsanstalten.

Die spartanische Staatserziehung, die Erziehungsforderung Platos, die Ritterakademien und die preußische Kadettenerziehung gingen ihm hierin voraus.

1. Fichte lehnt damit die üblichen Erziehungsformen seiner Zeit ab:

   a) Die induvidualistische Hofmeister- und Hauslehrererziehung.
   b) Die schulisch-wissensmäßige Aufklärung.
   c) Die Familienerziehung im Sinne Pestalozzis.

2. Fichte begründet seine Forderung der anstaltsmäßigen Erziehungsgemeinschaft — die auch Goethe in der „Päda-

gogischen Provinz" in „Wilhelm Meisters Wanderjahren" dargestellt hat, — wie folgt:

a) Mit dem Gemeinen des alltäglichen Lebens soll die Jugend von vornherein nicht in Berührung kommen, sondern nur eine vorbildliche und erzieherisch abgestimmte Gemeinschaft erleben.

b) Die Not des Alltags, der Gedanke an Erwerb, die Frage nach dem wirtschaftlichen Auskommen sollen überhaupt nicht in den Gedankenkreis der Jugend treten.

c) Die Erwachsenengeneration im „Zeitalter der vollendeten Sündhaftigkeit" ist so verderbt, daß von ihr nur eine schädliche Wirkung ausgehen kann.

V. Die wichtigsten Erziehungsmittel in der Gemeinschaft der nationalen Erziehungsanstalt sind:

1. Das einer vorbildlichen Staatsordnung entsprechende Gemeinschaftsleben in der Anstalt, das die Einordnung und Unterordnung jedes Einzelnen von selbst mit sich bringt.

2. Die Arbeit, handwerklicher oder landwirtschaftlicher Art, die jeder Angehörige leisten muß.

   Fichte verbindet hierbei:

   a) Den Gedanken der wirtschaftlichen Selbständigkeit der Anstalt und

   b) Die erzieherische Stärkung des Selbstbewußtseins des Einzelnen durch seine Leistung für das Ganze — sowie

   c) Das sittliche Ideal ehrenhafter Handarbeit.

3. Die starke erzieherische Einwirkung auf die Jugend im Sinne des nationalen Ideals.

VI. Methodisch entwickelt Fichte im Anschluß an Pestalozzi einen Aufbau seiner Bildung in mehreren Stufen:

1. Die Empfindung ist die Grundlage alles inneren Lebens — es gibt ein „ABC der Empfindung".

2. Aus den Empfindungen bilden sich die Anschauungen.

3. Das technisch-handwerkliche Können bildet eine weitere Stufe der Bildung.

4. Eine religiöse Erziehung bildet den Abschluß seines Erziehungsaufbaues. Eine weitere Vertiefung dieser Erziehung gab Goethe, der seine „Pädagogische Provinz" von der Haltung der Ehrfurcht durchdrungen sein läßt.

C. Jahns deutsche Leibeserziehung.

Friedrich Ludwig Jahn, der Begründer der deutschen Leibeserziehung, ist die bedeutendste Erscheinung unter denen, die nicht nur mit der Kraft der Rede, sondern auch durch Organisation und eigene praktische Führung die nationale Erziehung der Jugend im Zeitalter der Deutschen Bewegung vorantrieben.

Geboren 1778 in Freiburg an der Unstrut, schuf er 1811, als er als Lehrer in Berlin tätig war, den ersten Turnplatz (Hasenheide). 1813 war er Bataillonsführer im Lützowschen Freikorps. Wegen seines nationalen Wirkens als Hochschullehrer und der Tätigkeit des von ihm 1810 geschaffenen „Deutschen Bundes" wurde er 1819 auf Veranlassung der Reaktion verhaftet, zu Festung verurteilt, dann jedoch begnadigt. 1848 gehörte er der Nationalversammlung an. Er starb 1852 an seinem Geburtsort, wo er seit 1835 gelebt hatte. Seine Hauptwerke sind: „Deutsches Volkstum" 1810, „Deutsche Turnkunst" 1816, „Bekenntnisse eines Deutschen" 1835.

I. Jahn fordert im Schmerz über die Niederlage und Demütigung Preußen-Deutschlands und die undeutsche Einstellung vieler seiner Zeitgenossen die Erneuerung des deutschen Volkstums aus seinen geschichtlichen Grundlagen durch eine wahrhafte Volkserziehung.

1. Das „Volkstum", als die „Einigungskraft" des Volkes beschreibt er als „das Gemeinsame des Volks, sein inwohnendes Wesen, sein Regen und Leben, seine Wiedererzeugungskraft, seine Fortpflanzungsfähigkeit. Dadurch waltet in allen Volksgliedern ein volkstümliches Denken und Fühlen, Lieben und Hassen, Frohsein und Trauern, Leiden und Handeln, Entbehren und Genießen, Hoffen und Sehnen, Ahnen und Glauben. Das bringt alle die einzelnen Menschen des Volks, ohne daß ihre Freiheit und Selbständigkeit untergeht, sondern gerade noch mehr gestärkt ist in der Viel- und Allverbindung mit den übrigen zu einer schönverbundenen Gemeinde" (s. Bäumler: „Jahns Stellung . . ." in „Politik und Erziehung" S. 163).

2. Die „Volkstumskunde", die tiefer die Wurzeln des Volkes und der Nation erkennt, als die „bloße Staatengeschichte" führt Jahn in die Frühzeit der deutschen Geschichte. Im „Altdeutschen", d. h. im germanisch-frühgeschichtlichen Leben sieht er ein wichtiges erzieherisches Vorbild und eine Quelle für neue völkische Kräfte.

II. Jahns neues, sich zu einer Erziehungsbewegung entfaltendes Erziehungsmittel war sein „Turnen". Mit ihm wurde er der Begründer der deutschen Leibeserziehung in einem ausgesprochen politischen Sinn.

1. Der Turner war der Typus des deutschen Jungmannen. In ihm verband sich körperliche Kraft und Gewandtheit mit soldatischer Leistungsfähigkeit und einer charakterlich einwandfreien und nationalen Haltung. Turnen bedeutete also viel mehr, als nur ein Können auf einem Gebiet körperlicher Betätigung.

2. Die „Turngemeinschaft" war eine neue Form der Jugendgemeinschaft. Sie gab sich selbst ihre Gesetze. Turnen war Gemeinschaftsangelegenheit. Nationale Gesichtspunkte bestimmten die Gemeinschaft. „Keiner darf zur Turngemeinschaft kommen, der wissentlich Verkehrer der Deutschen Volkstümlichkeit ist und Ausländerei lobt, liebt, treibt und beschönigt" („Turnkunst" S. 235).

3. Jahn schuf neue Turnarten, Turngeräte und eine neue Turnorganisation. Er übernahm dabei Gedanken und Erfahrungen von Guts Muths (1759—1839), der in Salzmanns Erziehungsanstalt Schnepfenthal als erster planmäßige Leibeserziehung durchgeführt hatte. Dessen „Gymnastik für die Jugend" (1793) umfaßte die natürlichen Bewegungsarten, wie Laufen, Springen, Werfen, Klettern, Tanzen, Wintersport, Schwimmen.

IV. Der Neuhumanismus.

A. Grundgedanken des Neuhumanismus.

Der Neuhumanismus steht im Zuge der Deutschen Bewegung an der Seite der nationalen Erziehungsrichtung. Wie diese nimmt er seinen Ausgang von der Kritik der Aufklärung und erstrebt ein hohes deutsches Erziehungs- und Bildungsziel: „Die Periode der vollendeten Bildung" (W. v. Humboldt). Im Unterschied zur nationalen Erziehungsrichtung findet er jedoch die Grundzüge seines Bildungsideales mehr in der antiken Klassik als in der deutschen Geschichte. Er sieht nicht die aus der eigenen deutschen Aufgabe zu schaffende Bildungseinheit.

Es bleibt die fortdauernde Bedeutung des Neuhumanismus, daß er die große, uns verwandte antike Kulturwelt in ihrem griechischen Ursprung für die deutsche Kultur, Bildung und Erziehung, lebendig und bewußt gemacht hat, so daß sie seitdem aus dem deutschen Dasein nicht mehr fortzudenken ist. Daß auch der Neuhumanismus mit dazu beitrug, die Spaltung in „Gebildete" und „Ungebildete" in unserem Volke zu vergrößern, ist oft bemerkt worden, doch wird durch diese Nebenwirkung seine grundsätzliche Bedeutung nicht aufgehoben.

I. Der Neuhumanismus sieht in der Aufklärung eine Erziehung zur „Zivilisation", statt zur „Kultur". Diese charakteristische Gegenüberstellung Fr. Aug. Wolffs ist seitdem oft wiederholt worden. Besonders kraß wurde der Gegensatz herausgestellt in dem Buche Niethammers: „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus" (1808).

Die Kritik der Aufklärung (vgl. auch oben S. 42) hebt hervor:

1. Die Aufklärung ist ausschließlich auf die sinnliche Seite im Menschen eingestellt und erstrebt nur den materiellen Genuß. Sie bemüht sich nur um die Daseinsverbesserung, um leibliches Wohlleben, um bürgerliche Sattheit. Sie ist daher nur „Erziehung zur Bestialität", zur „Animalität" (vgl. E. August Evers „Über die Schulbildung zur Bestialität" 1807).
2. Die Aufklärung erzieht nur „handwerklich" und unselbständig. Wissen und Bildung sind angelernt und äußerlich, die Haltung ist konventionell.
3. Die Aufklärung gibt nur Berufswissen und ordnet die Erziehung Wirtschaftsinteressen und wechselnden politischen Anschauungen sowie konfessionellen Richtungen unter. Sie gibt keine Bildung, sie bildet keine „Menschen". „Ich kann kein Volk mir denken, das zerrissner wäre, wie die Deutschen. Handwerker siehst du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen, Herrn und Knechte, Jungen und gesetzte Leute, aber keine Menschen." — (Hölderlin „Hyperion".)

II. Die vom Neuhumanismus gepriesenen Werte des „Guten, Wahren und Schönen" enthalten ein Persönlichkeitsideal des schöpferischen Menschen und die Vorstellung einer Gemeinschaft, in der diese Ideen Gemeingut sind und Verwirk-

lichung finden. Der Sinn des Lebens ist letztlich die „Bildung", im Sinne der Formung des Menschen, „der wahre Zweck des Menschen . . . die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (Humboldt.)

1. Der Neuhumanismus sieht eine ideale Geisteswelt, die zweckfrei außerhalb des praktischen Lebens steht und unberührt von diesem sich nach eigener Gesetzlichkeit entfaltet. Kunst, Wissenschaft und Religion sind die Gebiete, in denen sich die Bildung der geistigen Kräfte vor allem vollzieht.
2. Diese Geisteswelt setzt, wie gerade die griechische Welt zeigt, immer ein gemeinschaftliches Ganzes voraus, in dem sie sich entfalten kann.

III. Das Altertum, vor allem die geschlossene Kultur der griechischen Politeia ist als Vorbild für die Bildungsidee des Neuhumanismus von so absoluter Bedeutung, daß er es als „klassisch" bezeichnet. „Die Griechen sind uns nicht bloß ein nützlich historisch zu kennendes Volk, sondern ein Ideal." (W. v. Humboldt „Über den Charakter der Griechen".) Die Hinwendung zum Griechentum statt zum Römertum unterscheidet den Neuhumanismus vom früheren Humanismus.

Das Vorbild will man nicht einfach nachahmen, sondern man will die gleiche Haltung erreichen, man will „für die Bildung unseres Zeitalters das Gesetz geben: bilde dich griechisch" (Fr. Ast: „Über den Geist des Altertums und dessen Bedeutung für unser Zeitalter" 1805). Unter dieser Forderung offenbarte sich der Deutschen Bewegung die Welt des klassischen Altertums in einzigartiger Kraft und Größe und befruchtete den kongenialen deutschen Geist.

1. Winckelmanns „Geschichte der Kunst des Altertums" (1764) und Lessings „Laokoon" (1766) hatten schon im 18. Jahrhundert die Stilformen der antiken Kunst aufgezeigt. Philologen wie Ernesti, Heyne und der Homerübersetzer J. H. Voß wiesen auf die Größe der klassischen Literatur hin.
2. Schiller, Goethe, Hölderlin und andere setzten sich mit der Welt der Antike auseinander und bildeten sich an ihr. Wilhelm v. Humboldt und Fr. Aug. Wolff stellten die Altertumswissenschaft auf neue Grundlagen. Die bildende Kunst der Zeit war „klassizistisch" (Schinkel, Schadow, Langhans).

B. Wirkungen des Neuhumanismus.

I. Auf dem Gebiet der Schulerziehung trat durch den Neuhumanismus das Gymnasium in den Vordergrund. Es wird mit dem neuen Ideal erfüllt und entsprechend gestaltet (vgl. Hegels „Gymnasialreden"). Der Sprachunterricht als Zugang zum Geist der Alten hat nach wie vor besondere Bedeutung.

Die Selbstüberschätzung des Neuhumanismus und die Verkennung des Volkes und seiner Erziehungsaufgaben, die Pestalozzi und auch die Aufklärung mit größerem Realismus gesehen hatten, zeigen sich, wenn z. B. die Erlernung der alten Sprachen für das ganze Volk gefordert wird.

II. Unter den weiteren Wirkungen des Neuhumanismus, der sich vielfach mit der nationalen Erziehungsrichtung verband und unter den Forderungen der Zeit einen politischen Charakter annahm, seien erwähnt:

1. Die Gründung der Universität Berlin (1810).

Fichte, Schleiermacher und Steffens hatten ihre Forderungen für die Universitätsreform in Denkschriften niedergelegt. Berlin wurde die Hochburg der neuen deutschen wissenschaftlichen Bildung aus humanistischem Geist (s. Spranger: „Über das Wesen der Universität" 1910, in dem die Denkschriften zusammengefaßt sind).

2. Der Süvernsche Gesetzentwurf als weiterer Ausdruck des großen Reformwerkes der deutschen Bildung, das Humboldt beabsichtigte (1809/10).

Das große Unternehmen zur Vereinheitlichung der deutschen Bildung blieb zunächst Fragment, wie die meisten der großen Erneuerungsunternehmungen zu dieser Zeit, wie die Bauernbefreiung, die Selbstverwaltung der Städte und die Wehrpflicht.

III. Das innere Verhältnis des deutschen Volkes zum Geist der Griechen ist bis zur Gegenwart stark geblieben.

1. Fr. Nietzsche, E. Rohde und Jacob Burckhardt waren in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts Träger eines „Dritten Humanismus".

2. Die Formung des griechischen Menschen steht uns heute deutlich vor Augen. (W. Jäger „Paideia" 1936). Die politisch-erzieherische Aktivität des neuen Reiches empfindet in der Haltung der Griechen eine verwandte Größe.

V. Erziehungswissenschaftliche Systeme.

Im Zuge der vor allem von Pestalozzi angeregten jugenderzieherischen Richtung der Deutschen Bewegung und unter Einwirkung der neu entstehenden Philosophie und Psychologie werden die ersten umfassenden Systeme auf dem Gebiet der Erziehung geschaffen. Erstmalig stellt sich die Erziehungswissenschaft als eine „eigenständige" systematische Wissenschaft neben die übrigen Wissenschaften. Die praktische Erziehung, vor allem die Schulen, empfangen Anregung und Förderung durch diese ihre eigene Wissenschaft.

Hauptvertreter der neuen Wissenschaft sind:

I. Fröbel, der dem Kleinkind zugewandt ist und als praktischer Erzieher sowie durch seine Erziehungslehre wirksam ist.

II. Herbart, der auf das schulpflichtige Alter eingestellt ist und dessen Unterrichtstheorie vor allem für die Volksschule gründlegende Bedeutung gewann.

III. Schleiermacher, dessen wenig bekanntes Erziehungwerk den Bereich der Erziehung am weitesten umspannt und in seinen Aufgaben, Richtungen und Problemen aufzeigt.

A. Friedrich Fröbel.

1. Leben und Bedeutung.

Friedrich Fröbel, geb. 1782 in Oberweißbach (Thür.), empfing von 1808—1810 in Ifferten bei Pestalozzi entscheidende Anregungen. In den Freiheitskriegen kämpfte er im Lützowschen Freikorps. 1817 gründete er „Die deutsche Erziehungsanstalt in Keilhau" bei Rudolstadt. Nach dem Muster des 1840 von ihm in Blankenburg gegründeten „Allgemeinen deutschen Kindergarten" verbreiteten sich in Deutschland die Kindergärten. In Preußen wurden sie zeitweise wegen ihres nationalen Charakters verboten. Fröbel starb 1852.

Seine Hauptwerke sind: „An unser deutsches Volk" 1820, „Durchgreifende, dem deutschen Charakter erschöpfend genügende Erziehung ist das Grund- und Quellbedürfnis des deutschen Volkes" 1821, „Menschenerziehung" 1826, „Mutter- und Koselieder" 1844.

I. Fröbel hat der deutschen Erziehung wesentliche Anregungen gegeben. Sein Kindergarten, eine heute in allen Kulturstaaten verbreitete Einrichtung, war eine erzieherische Tat.

Fröbel erkannte wie Pestalozzi die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die körperliche, charakterliche und geistige Gesamtentwicklung des Menschen. Ihm bedeutete dabei die erzieherische Betreuung des Kleinkindes eine Aufgabe von nationaler Bedeutung (vgl. E. Hoffmann, „Fr. Fröbels Briefwechsel mit Kindern" 1940).

II. Fröbel ist als der „Begründer einer modernen geisteswissenschaftlichen Pädagogik" bezeichnet worden. (Nohl: „Pädagogische Aufsätze" 2. Aufl. S. 85.) Er hat als erster die Erziehungsforschung und -darstellung als eine Aufgabe der Wissenschaft gesehen und mit den damals neu gefundenen wissenschaftlichen Begriffen in seiner „Menschenerziehung" bearbeitet und dargestellt.

1. Fröbel steht geistig im Zusammenhang mit der romantisch-historischen Geisteswissenschaft. — Er ist besonders von Adam Müller, Schelling, Oken und von Fichte beeinflußt.

2. Fröbels philosophisch-pädagogischer Grundgedanke ist die im Religiösen begründete Einheit alles Lebens, eine Einheit, in der alle Gegensätze überwunden sind und aus der das Menschenleben ebenso wachstumartig hervorgeht, wie die Pflanzen- und Tierwelt. Die im Gesamtorganismus alles Daseins enthaltene und angelegte Gesetzlichkeit zu verwirklichen, ist der Sinn alles menschlichen Daseins.

2. Das Erziehungsziel Fröbels.

Ziel aller Erziehung ist mit Fröbels Worten: „die Darstellung eines berufstreuen, reinen, unverletzten und darum heiligen Lebens" („Menschenerziehung" Reclam S. 31).

I. Zwei Richtungen der Erziehung müssen miteinander verbunden sein, bzw. sich in der Erziehung und Entwicklung des Kindes ablösen:

1. Die der freien Entfaltung nachgehende, behütende und schützende Erziehung.
2. Die eingreifende, bestimmende und vorschreibende Erziehung, die im höheren Alter zusammen mit der Bewußtseinsbildung in den Vordergrund tritt. Sie ist doppelt ausgerichtet:
   a) Von der Idee bestimmt und geleitet.
   b) Vom Vorbild und vom Musterhaften geführt.

II. In dreifacher Bezogenheit und Verantwortlichkeit — dem Wesen des Menschen entsprechend — sieht Fröbel die Erziehungsaufgabe.

1. Im Menschen tritt das Göttliche in Erscheinung. Unsterblich ist der Mensch in seinem Wesen, seiner Seele und in seinem Geiste. Aus seiner tief religiösen Grundhaltung heraus sieht Fröbel den Menschen als „Unterpfand der Liebe, der Nähe, der Gnade Gottes".
2. Als einzelner Mensch, als Individualität muß jeder Mensch als etwas Einmaliges und in seiner Art Eigentümliches mit Ehrfurcht angesehen werden. Der Erzieher hat die Verantwortlichkeit gegenüber jedem einzelnen Kinde.
3. Als Glied der Gemeinschaft: der Familie, des Volkes, der Menschheit sieht Fröbel den Menschen, wie ihn schon Pestalozzi als Gemeinschaftswesen gesehen hatte. Die Erziehung vollzieht sich im Zusammenhang der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft.

III. Fröbel sieht, dem geschichtlichen Bewußtsein seiner Zeit stark verbunden, den Menschen und damit auch die Erziehung des Kindes unter dem Entwicklungsgedanken. In bezug auf die vergangene geschichtliche Entwicklung sowohl wie auf die Gegenwart und das zukünftige Ziel betrachtet er ihn nicht als etwas „Festes, Stehendes", sondern als „noch immer fortgehend Werdendes, sich Entwickelndes, ewig Lebendiges" (S. 44).

3. Das Erziehungssystem Fröbels.

I. Fröbels System der Erziehung geht der Entwicklung des Kindes nach von den ersten Lebenstagen an — in der typischen Form erzieherischer Darstellung, die Rousseau zuerst in seinem „Erziehungsroman" angewandt hatte. Die Entwicklung, — körperlich-geistig in einer Einheit vor sich gehend — vollzieht sich in Stufen. Die folgenden erzieherisch wichtigen Gesetze müssen beachtet werden.

1. Jede Altersstufe muß so durchlebt werden, wie es dieser Stufe gemäß ist, „auf jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe fordert".
2. In jeder Stufe sind die Keime der darauf folgenden Stufe angelegt und je ausgeprägter jede Stufe durchlebt wird, um so vollendeter ist die darauf folgende Stufe: „daß die kräftige und vollständige Entwicklung und Ausbildung jeder folgenden Stufe auf der kräftigen, vollständigen und eigentümlichen Entwicklung aller und jeder einzelnen vorhergehenden Lebensstufe beruhe" (S. 57).

II. Besondere Bedeutung für die Erziehung hat für Fröbel:

1. Die Erziehung durch das Spiel.

Das Spiel des Kindes wird von Fröbel zum erstenmal in der deutschen Erziehungsgeschichte in seiner Eigenart und Bedeutung erkannt und als erzieherische Aufgabe gesehen.

Im Hintergrunde seiner Spieltheorie stehen Schillers „Briefe über die ästhetische Erziehung", die den Zusammenhang zwischen Spiel, Kunst und Gestaltung der Persönlichkeit aufzeigen. „Spiel ist das reinste geistige Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe und ist zugleich das Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens" (Fröbel).

a) Das Spiel ist nicht rein äußere Tätigkeit, sondern es hat einen tieferen Sinn. Im Spielen entwickelt sich das Erfassen der Welt im ersten Erlebnis des Kindes. Sein Tun und Teilnehmen geht im Spiel vor sich. In ihm entwickelt sich seine Persönlichkeit.

b) Fröbel bringt in das an sich freie Spielen des Kindes einen erzieherisch methodischen Gang, indem er der Entwicklung des Kindes folgend und sie führend, bestimmte Gegenstände zum Spiel gibt. Es sind dies seine „Gaben": der Ball, die hölzerne Kugel, der Würfel und weitere Beschäftigungsmittel, die heute noch in Fröbelkindergärten und Kinderstuben in Gebrauch sind.

c) Die planmäßige Vorbereitung der späteren Arbeit — das ist der Grundgedanke, der seinen Aufbau des Spiels bestimmt.

2. Die Erziehung zur Arbeit.

Fröbel hat in besonderer Weise die Arbeit in ihrer geistig-seelischen Sinngebung gesehen und einen idealen Begriff der Arbeit geprägt, der im Gegensatz zur materiell-wirtschaftlichen Betrachtungsweise der Arbeit steht.

Mit scharfer Kritik spricht Fröbel von dem „toten Begriff von Arbeit und Arbeitsamkeit" (S. 59), der in dem Wahn besteht, „als arbeite, wirke, schaffe der Mensch nur darum, seinen Körper, seine Hülle zu erhalten, sich Brot, Haus und Kleider zu erwerben" (S. 61). Fröbel sieht hierin nur eine „unbedeutende Zugabe".

a) Der Sinn und eigentlich geistige Wert der Arbeit liegt für Fröbel in folgendem:

   α) Die Arbeit ist die Ausprägung des inneren geistigen Lebens in einer schöpferischen Gestaltung. Der Tätigkeitsdrang des Kindes muß zum „Bildungs- und Gestaltungstrieb" entwickelt werden (S. 120).

   β) Im Schaffen von Werken, deren Gesetzlichkeit sich der Einzelne dienend unterordnet, erfüllt sich der Sinn des Daseins.

b) Im Kampf gegen die übliche Schulfaulheit — „unsägliche Menschenkraft bleibt darin unentwickelt, unsägliche

Menschenkraft geht verloren" — fordert und zeigt er vom Spiel beginnend die Erziehung zur Arbeitsamkeit, zur „Tätigkeit um des Werkes, des Erzeugnisses willen".

c) Arbeit und Religion sind für ihn nahe miteinander in dem Gedanken verbunden, daß sich das Geistig-Göttliche im Menschen in seiner Arbeit ausprägt und die Arbeit somit eine letzte religiöse Sinnerfüllung — vereint mit der Mäßigung — bedeutet.

3. **Die Entwicklung des geistigen Bewußtseins.**

Die geistige Bewußtseinsbildung, das Erkennen und geistige Erfassen, das Verstehen erfährt seine systematische Schulung schon im Knabenalter — es ist dies **„Schule" in des Wortes eigentlicher Bedeutung.**

a) **Die Ahnung** — verbunden mit Glaube, Vertrauen und Hoffnung — bezeichnet den **Anfang alles geistigen Lebens.**

b) **Der Forschungsdrang,** eine Sehnsucht nach Erkenntnis führt zur **Fragestellung** und zur **geistigen Erarbeitung.**

c) **Die „Deutung",** d. i. die lebendige innere Erfassung muß bei aller Erkenntnis gewonnen werden.

d) **Im Bewußtwerden,** in der klaren Erkenntnis und Formulierung in Wort und Sprache **vollendet sich die geistige Bewußtseinsbildung.**

III. **Fröbels Welt ist eine romantische** und hat damit die Züge dieser Weltanschauung im Positiven wie auch im Negativen: einen gewissen Abstand zur Wirklichkeit, die **Neigung zur idealen Harmonisierung alles Lebens.** Er lebt teils in einer heiter-fröhlichen Kindergartenwelt, teils in einer philosophisch-symbolhaft verklärten Gedankenwelt. Und doch steht hinter dieser „Romantik" eine starke, wirklichkeitsnahe, erzieherische Persönlichkeit, die der deutschen Erziehung viel zu geben vermag, deren nationale Haltung in Tat und Wort und dessen geschichtliche Lebensanschauung und betont erzieherische Grundhaltung eine besondere Beachtung im Rahmen der deutschen Erziehungsgeschichte fordern.

B. Herbart.

1. Leben und Bedeutung.

Johann Friedrich Herbart (1776—1841), ein Oldenburger, gehörte während seiner Studienjahre in Jena dem „Bunde der freien Männer", dem studentischen revolutionären Kreise um Fichte an. Hauslehrerjahre in Bern gaben ihm seine erzieherische Richtung. Auch lernte er in dieser Zeit Pestalozzi kennen, über dessen „ABC der Anschauung" er 1802 seine erste erzieherische Schrift veröffentlichte. Nachdem er zuerst in Göttingen gelehrt und dann den Lehrstuhl Kants in Königsberg innegehabt hatte, lehrte er von 1833 an wieder an der Universität Göttingen. 1806 erschien seine „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet".

I. **Herbart wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vor allem durch die Wirksamkeit der Herbartschule zum maßgebenden Erziehungswissenschaftler. Seine Wirkung erstreckte sich besonders auf Schule und Unterricht.**

1. Der **„Herbartschule"** gehörten bedeutende Erziehungswissenschaftler wie **Ziller, Willmann, Rein** und **Stoy** an. Sie deuteten die Lehre Herbarts, entwickelten seine Gedanken weiter und machten sie für die Schulpraxis fruchtbar. Durch sie drang Herbart vor allem in die Volksschullehrerschaft, der er die wissenschaftliche Unterbauung ihres Berufes und eine Stärkung ihres Berufbewußtseins gab. Daß dabei Herbarts Gedanken vielfach vereinseitigt, schematisiert und intellektualisiert wurden, ist weniger auf Herbart selbst als auf seine Verschulung zurückzuführen.
2. **Der übersteigerten Bewertung Herbarts folgten Jahre der Verkennung seiner Persönlichkeit und seines Werkes.** Die Gegenwart steht dem „Herbartianismus" fern, sie vermag jedoch von ihrem eigenen Standpunkt aus die große Bedeutung seiner erzieherischen Lehre zu erkennen und aus ihr Nutzen zu ziehen. (Vgl. Bäumler in „Internationale Zeitschrift für Erziehung" 1941, Heft 4/5.)
3. **Herbarts wirkliche Bedeutung liegt darin, daß er dem Schulunterricht und der Schulerziehung eine Methode und Grundsätze gegeben hat.** Er ist damit zum Klassiker der Unterrichtstheorie und der Schule geworden. Was Fröbel für die Kleinkinderziehung bedeutet, das ist Herbart für das Knabenalter und dessen erzieherische Behandlung.

II. **Die Erziehungstheorie Herbarts** geht von der Notwendigkeit aus, **einen den wirklichen Verhältnissen der Zeit entsprechenden Erziehungsplan zu machen** und mit klaren Gedanken an die Praxis heranzugehen. Dabei soll sich die Erziehungslehre auf ihre „einheimischen Begriffe" besinnen und ein selbständiges Denken entwickeln, statt sich von fremden Gesichtspunkten bestimmen zu lassen. Damit stellt sich Herbart **bewußt in Gegensatz zu:**

1. Den in der Erziehung der Zeit noch vorherrschenden **Theorien Rousseaus,** der mit seiner Hauslehrererziehung einen „Naturmenschen" und keinen „Kulturmenschen" erziehen kann, und **Lockes,** dessen Lehre durch ihren weltmännischen Charakter einseitig und für die Allgemeinheit unbrauchbar ist.
2. Den sog. **„Praktikern",** die entweder alles dem Zufall überlassen oder in Wahrheit auch theoretische Grundsätze befolgen, die aber oft undurchdacht und falsch sind.

2. Die Erziehungstheorie Herbarts.

Das **sittlich-geistige Bildungsideal Herbarts** ist den Ideen der Deutschen Bewegung entnommen und besonders stark von Fichte beeinflußt. Die Bildung des **„sittlichen Charakters"** ist für Herbart die Hauptaufgabe und das letzte Ziel der Erziehung. Herbart betrachtete also nicht, wie später vielfach angenommen wurde, die Erziehung intellektuell und den Unterricht als Selbstzweck.

I. Die Unterrichtslehre Herbarts beruht auf folgenden Grundgedanken:

1. Die von Herbart „Regierung" genannte unmittelbare Erziehung durch Zucht, Autorität, Strafe, Zwang, Drohung und ähnliche Mittel hat mit der „eigentlichen" Erziehung wenig zu tun. Sie steht im Vorhof der Erziehung und hat für sie nur wenig Bedeutung.

2. Die „eigentliche Erziehung" ist der Unterricht. „Erziehung durch Unterricht" ist Herbarts Schlagwort. Er begründet dies damit, daß alles Verhalten und Handeln des Menschen letzlich auf seine Empfindungen, Gedanken und Grundsätze zurückgehe, also auf Kräfte des Geistes, die durch den Unterricht gelenkt und geschult werden.

   Herbart vertieft die Gedanken der Aufklärung, wenn er sagt: Unterricht und Lehre sind stets nur die Ergänzung von Erfahrung und Umgang, deren Klärung und Zusammenfassung sie bedeuten.

3. Die eigentlich erziehend-bildende Wirkung übt im Unterricht, bei dem sich Lehrender und Lernender gegenüberstehen, ein Drittes aus: der Unterrichtsstoff. Ihm muß der Lehrende mindestens ebenso verbunden sein, wie dem Lernenden. Es ist des Lehrers Aufgabe, den Lehrstoff so lebendig zu machen, daß er in Geist und Seele des Lernenden eindringt. Dieses Eindringen beginnt in dem Augenblick, in dem es gelungen ist, das Interesse für den Unterrichtsgegenstand zu erwecken.

   So bildet das „vielseitige Interesse" den Mittelpunkt der Herbartschen Unterrichtslehre.

   a) Die geistige Aktivität, das Schöpferische, die Entfaltung der geistigen Kräfte stehen im Vordergrund der Herbartschen Unterrichtslehre. Damit vertritt Herbart eine richtige Forderung, die immer erneut gestellt werden muß. Es ist sein Verdienst, eine bedeutende Darstellung des geistigens Arbeitens gegeben zu haben.

   b) Wesentlich ist für Herbart die „Vielseitigkeit" des Interesses. Einseitigkeit ist für ihn immer mit Rohheit und Unbildung verbunden, während Kultur und Bildung sich stets durch den Ausgleich der verschiedenen Interessen und durch die Weitung des Gedankenkreises ergeben. Die „gleichschwebende Vielseitigkeit" ist die Voraussetzung für Harmonie und Freiheit.

4. Den Akt des geistigen Erfassens hat Herbart mit mehreren Begriffen gedeutet, deren inneren Zusammenhang und wechselnde Folge er als „geistige Respiration" bezeichnet.

   a) „Vertiefung" ist die Hingabe an den Erkenntnisgegenstand, das geistige Eindringen in ihn.

   Die Vertiefung muß zur „Klarheit" des Einzelnen und zur „Verknüpfung" des Zusammenhängenden führen.

   b) „Besinnung" ist die Sammlung, Klärung und Aufnahme des Erfaßten in die Einheit des Bewußtseins.

   Die Besinnung muß zur „Ordnung" und zum „Fortschreiten nach einem Plan" führen.

   So gewinnt Herbart vier Grundbegriffe geistiger Tätigkeit: Klarheit, Assoziation, System und Methode. Hier liegen die Ansätze zu der „Formalstufentheorie" Herbarts, in der jene Grundbegriffe für die Unterrichtspraxis weiter ausgebaut werden.

II. Die „Charakterstärke der Sittlichkeit" — womit Herbart erzieherisch bezeichnet, was seine Zeit mit dem Begriff „Persönlichkeit" umschrieb — ist der letzte Sinn aller Bildung. Herbarts Erziehung ist Charaktererziehung, wie es dem erzieherischen Wollen der Deutschen Bewegung entsprach. Der Charakter hat seinen Sitz im Willen des Menschen, er ist die „Gestalt des Willens", womit die Geschlossenheit und Einheit der Willensrichtung, die ihn ausmacht, bezeichnet wird.

1. Herbart erkennt erstmalig den doppelten Gesichtspunkt für den Aufbau des Charakters und damit auch für die Charaktererziehung. Er unterscheidet nämlich:

   a) Den „objektiven Charakter", d. h. den tatsächlich vorhandenen Charakter, wie er sich in Tat, Gesinnung und Haltung äußert.

   b) Den „subjektiven Charakter", d. h. das Charakterbild, das der Einzelne von sich vor Augen hat und dem er als Leitbild nachstrebt.

   Die erzieherische Aufgabe ist die Stärkung und Steigerung des objektiven Charakters, damit das Leitbild seine Verwirklichung findet.

2. Die Grundbegriffe der Charakterbildung umschreibt Herbart ähnlich wie die Analyse des geistigen Erfassens (vgl. oben I 4):

   a) Die Charakteranlage ist als „Gedächtnis des Willens" zu bezeichnen.

   b) Mit seiner „Wahl" entscheidet sich der Charakter unter den ihm gegebenen Möglichkeiten.

   c) Der „Grundsatz" gibt dem Charakter Festigkeit und Richtung.

   d) Im „Kampf" zeigt der Charakter seine Stärke und Bewährung.

C. Friedrich Schleiermacher.

1. Bedeutung und Grundeinstellung Schleiermachers.

I. Friedrich Schleiermacher (1768—1834) ist „eine pädagogische Natur von einziger Größe" (W. Dilthey). Dieses Urteil ist sowohl auf seine persönliche erzieherische Wirkung, wie auf die Weite, Klarheit und Wirklichkeitsnähe seines erzieherischen Denkens zu beziehen.

1. Schleiermachers Erziehungslehre bedeutet eine abschließende Zusammenfassung der Deutschen Bewegung in bezug auf Erziehungsfragen. Ihr wohnt nicht die große Leidenschaft inne, die Pestalozzi beseelte. In sie eingegangen ist jedoch die Kulturwelt der Deutschen Bewegung. Sie ist idealistisch und zugleich wirklichkeitsnah. Ihre Gedanken ragen stärker in die Gegenwart hinein als viele spätere Erziehungstheorien.

die oft einem neuen Materialismus und einem wieder auflebenden Aufklärertum verfielen.

2. Der Einfluß Schleiermachers auf die deutsche Erziehung ist bis heute verhältnismäßig gering geblieben. Dies ist darauf zurückzuführen, daß der große Theologe Schleiermacher im Vordergrund des allgemeinen Bewußtseins stand und daß er der deutschen Erziehung nicht einen unmittelbar zu verwendenden Gedanken gegeben hat, wie dies Fröbel mit seinem Kindergarten und Herbart mit seiner Unterrichtsmethode taten.

3. Erst 1848 sind die pädagogischen Vorlesungen Schleiermachers, die er an der Berliner Universität gehalten hat, veröffentlicht worden. Aufzeichnungen Schleiermachers und Nachschriften seiner Schüler bildeten die Unterlage für die Veröffentlichung. (S. „Schleiermachers pädagogische Schriften“ 1902 3. Auflage Langensalza.)

II. Schleiermacher legt am Anfang seiner Erziehungslehre Rechenschaft ab über die von ihm angewandte Methode, über die Gültigkeit seiner Theorie und über ihren praktischen Wert.

1. Schleiermacher geht nicht von einem rationalen System aus und nicht von einer geschichtsphilosophischen These, wie dies noch Fichte getan hatte. Vielmehr arbeitet er lediglich die einzelnen Momente heraus, die in der praktischen Erziehung vorhanden sind, stellt ihren inneren Zusammenhang fest und deutet sie.

2. Er betont, daß es keine allgemeingültige Theorie der Erziehung gibt, sondern daß jede Theorie geschichtlich gebunden ist. So wie jede Erziehung der geschichtlichen Lage des Volkes entspricht, auf deren Boden sie wächst, so ist auch jede Erziehungstheorie von einem bestimmten Standpunkt aus gesehen und aufgebaut.

3. Er sieht den Wert der Erziehungslehre in der Klärung und der Ausrichtung, die sie der Praxis zu geben vermag. Doch darf der Wert der reinen Theorie nicht überschätzt werden, denn „die Theorie leistet nur den Dienst, welchen das besonnene Bewußtsein überall in der Praxis leistet“ (S. 61).

2. Die Erziehungslehre Schleiermachers.

Schleiermacher bezeichnet die Erziehung als **ein bewußtes Verhalten der älteren Generation gegenüber der jüngeren.** Er betont damit die Planmäßigkeit gegenüber unbewußten Wirkungen, die wohl auch eine erzieherische Bedeutung haben können, aber damit noch keine „Erziehung“ im eigentlichen Sinne des Wortes sind. Schleiermacher schätzt den Wert und die Bedeutung der Erziehung sehr hoch ein, denn es „beruht alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung“ (S. 35). Andererseits ist er sich der Grenzen der Erziehung gegenüber der Bedeutung der Anlage sowie gegenüber den unbewußten Bildungsfaktoren voll bewußt.

Schleiermacher will den ganzen Bereich der Erziehung umfassend darstellen und grenzt sich damit ab gegenüber früheren, nur Teilbereiche der Erziehung erfassenden Theorien, insbesondere der Erziehungstheorie der Hofmeister und Hauslehrer, die einseitig und zufällig war, und den Schultheorieen, die nur den Teilbereich des Unterrichts und nicht die Erziehung in allen ihren Wirkungen erfassen.

I. Die Grundlage der Erziehung ist in ihrem Verhältnis zur Politik gegeben. Beide Gebiete berühren einander, sie sind „koordiniert“ (S. 10), denn beide verfolgen den Zweck der Gestaltung und der Verbesserung der menschlichen gemeinschaftlichen und persönlichen Lebensverhältnisse. Die Politik benötigt die Erziehung: „Die Politik wird nicht ihr Ziel erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrierender Bestandteil derselben ist“ (S. 9).

Politik und Erziehung sind dabei beide der Ethik untergeordnet, die ihnen die sittlichen Zielsetzungen und Aufgaben gibt. Die Erziehung ist ebenso wie die Politik gut und wertvoll, wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspricht, der sie dient. Die Gemeinschaft gibt also den sittlichen Maßstab.

1. **Die Erziehung erfaßt den einzelnen und hat ihn in zweierlei Richtungen zu bilden, die entgegengesetzt verlaufen, aber in der Praxis in Übereinstimmung gebracht werden müssen.**
   a) „Universell“ soll die Erziehung sein, d. h. sie macht den Einzelnen zu einem Gliede des Ganzen, sie sucht ihn an die Gesellschaft anzugleichen. Er soll die Züge der Gemeinschaft tragen, der er angehört, er soll zum Typus erzogen werden.
   b) Ebenso hat die Erziehung ein „individuelles“ Ziel, denn der Einzelne soll zugleich seine Eigentümlichkeit wahren. Er soll nicht schematisiert werden, sondern eine individuelle Persönlichkeit werden. Aus der Persönlichkeit kommt alles Schöpferische und Bedeutsame im menschlichen Dasein.

2. **Der Erzieher steht zwischen der Welt,** d. h. Gesellschaft, Staat, Kirche, Wissenschaft und damit den Forderungen des Lebens einerseits und dem Kinde anderseits. Er hat die Aufgabe, die junge Generation an diese überpersönlichen Mächte so „abzuliefern“ daß sie fähig ist, sich in die Gemeinschaft einzugliedern, und in ihr tätig mitzuwirken. Das Ziel ist dabei das „Erhalten“ und das „Verbessern“, d. h. die neue Generation hat sowohl die Aufgabe, das vorgefundene Gute zu bewahren, als auch das Unvollkommene zu beheben und neue Ziele zu erarbeiten. Sie hat „konservativ“ und „revolutionär“ zugleich zu sein. „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen (S. 32).

II. Dem Erzieher steht im Kinde ein lebendiger Mensch gegenüber, dessen Kräfte sich in vielfältigen Richtungen äußern.

1. **Das erzieherische Handeln besteht in einem doppelten Verhalten** auf dem die Pädagogik Schleiermachers aufgebaut ist: man muß einerseits „gegenwirken“ und anderseits „unterstützen“. Nur in früher Kindheit hat das „Behüten“ eine begrenzte erzieherische Bedeutung.

a) Rousseau hatte seine Erziehung völlig auf der „Behütung“ aufgebaut. Er hatte das Kind aus dem wirklichen Leben herausgenommen und auf eine pädagogische Insel gestellt, auf der ihm alles nur in pädagogisch bewußter Form entgegentrat. Schleiermacher lehnt diese unwirkliche und dem Leben entfremdende Erziehung ab.

b) Die „Gegenwirkung“ des Erziehers ist zwar immer wieder erforderlich, jedoch in ihrem Erfolg sehr begrenzt. Sie richtet sich gegen alle Äußerungen des Zöglings, die dem Ziele der Erziehung nicht entsprechen. In der allgemeinen üblichen Erziehung spielen Ermahnung, Mißbilligung, Kritik und Strafe eine sehr große Rolle. Ihr erzieherischer Erfolg ist jedoch erst dann gegeben, wenn der junge Mensch das eigene Unrecht selbst erkennt, wenn also die Gegenwirkung eigentlich überflüssig geworden ist. Gegenüber der „Gesinnung“ ist die Gegenwirkung überhaupt machtlos.

c) Die „Unterstützung“, d. h. das Helfen, das Wecken, Fördern, Anregen und Steigern ist die Hauptaufgabe des Erziehers. Dies gilt sowohl für die Gesinnung, wie für die einzelnen Willensakte und für die Fertigkeiten. In doppelter Richtung ist die Unterstützung zu lenken:

α) Die Gemeinschaft fordert Bindung an Gesetz, Methode und Regel. Sie fordert Einordnung und Angleichung an die objektive Ordnung.

β) Der Entwicklung des Freien, Spontanen und Schöpferischen in der jungen Generation muß Raum und Möglichkeit gegeben werden.

2. Mit diesen Grundbegriffen stellt Schleiermacher die Erziehung des Kindes dar in den einzelnen Stufen, in denen seine Entwicklung verläuft. Er erkennt dabei, daß jede dieser Stufen vom erzieherischen Ziel bestimmt sein muß und daß ebenso aber auch das Kind in jeder Stufe sein unbefangenes, natürliches der Entwicklungsstufe gemäßes Leben führen muß. Die Stufen sind: Die Familienerziehung. Das Knabenalter. Die Berufserziehung.

Fünfter Teil.

Erziehungs- und Bildungsprobleme 1832—1932.

Vorbemerkung.

Die dem Todesjahr Goethes folgenden 100 Jahre sind gekennzeichnet durch eine Vielzahl weltanschaulicher, politischer und dementsprechend auch erzieherischer Richtungen. Da eine einheitliche, beherrschende Kraft fehlte, so gelangten die verschiedensten Lebenseinstellungen, Weltanschauungen und Parteien zu Einfluß. Dies entsprach der liberalistischen Grundhaltung der Zeit.

I. Zwei neue, innerlich zusammenhängende Erscheinungen sind grundlegend für die sich vollziehende geistig-weltanschauliche Wandlung:

1. Der volksbiologische Vorgang eines allgemeinen europäischen Bevölkerungszuwachses.

Die Bevölkerungszahl Deutschlands vervielfacht sich, statt zweier Großstädte hat es nach 100 Jahren 52. Die Masse tritt als politische Macht und als soziales Problem in Erscheinung, vor allem in der Industriearbeiterschaft.

2. Eine ungeheure Entwicklung der Technik.

Die im Zusammenhang mit den neuen mechanischen Antriebskräften (Dampf, Elektrizität, Öl) stehenden Erfindungen schaffen große Industrien. Verkehr und Handel nehmen zu und weiten sich zur Weltwirtschaft. Die Landflucht führt zu einer Verlagerung der Bevölkerung in die Städte. Im Zusammenhang damit entwickelt sich einerseits ein ausgesprochen realistisches Denken und Empfinden, das vielfach zur materialistischen Einstellung führt. Die Fragen der Einkommen- und Besitzvermehrung treten beherrschend in den Vordergrund des Interesses.

Andererseits lebt der Idealismus der Deutschen Bewegung weiter, und starke nationale Kräfte des Bürgertums und des Militärs drängen auf Neuordnung der deutschen Verhältnisse. Das Reich Bismarcks erfüllt ihre Wünsche, läßt aber die Probleme ungelöst, aus denen später der Zusammenbruch des Reiches nach dem Weltkrieg hervorging.

II. Mächte, die formend, bildend und erziehend — vor allem auf die Jugend — einwirken, sind namentlich:

1. **Die Schule.**

Sie wird im 19. Jahrhundert zu einer umfassenden Erziehungsmacht und zum Hauptträger der Bildung. Sie paßt sich weitgehend den Forderungen an, die an sie von Wirtschaft, Staat und Parteien gestellt werden. Der Glaube an die Schule wächst, bis man sich mit dem Worte von der „Verschulung" ihrer Überschätzung bewußt wird.

2. **Das Militär und die Parteien.**

Sie treten als erzieherisch unmittelbar wirkende außerschulische Mächte hervor, die eigene Erziehungsvorstellungen haben und ihre Erziehungsformen ausbauen. Die Kirchen durchdringen mit ihrer religiösen Erziehung die Mehrzahl der Erziehungseinrichtungen.

3. **Die Zeitkritik Nietzsches und anderer.**

Sie wendet sich im ausgehenden 19. Jahrhundert mit ausgesprochen revolutionärer Haltung gegen den „Geist" und die „Bildung" ihrer Zeit.

4. **Die deutsche Jugendbewegung.**

Sie schafft eine neue Lebenshaltung der Jugend und eine neue erzieherische Einstellung in der pädagogischen Reformbewegung.

I. Die Schulen.

Die Schulen als Einrichtung der Jugenderziehung **in der Hand des Staates** gewinnen erst in dieser Zeit eine wirkliche **Bedeutung** im staatlichen Gesamtleben. Die steigenden beruflichen Anforderungen, vor allem in Wirtschaft und Technik, und die Verbreitung der Zivilisation begründen sich auf einem starken Fortschrittsglauben — ähnlich dem des 18. Jahrhunderts. **Die Parole „Wissen ist Macht"** gibt der Schule dabei eine **Vorrangstellung**. Eine rationalverstandesmäßige Auffassung herrscht im Bildungsdenken vor. **Erst** mit der pädagogischen Reformbewegung verdrängt ein **tieferer** Bildungsbegriff den schulischen Rationalismus.

I. **Die Zahl der Schulen und der Schüler, vor allem im Volksschulwesen nimmt zu.** Dies beruhte auf der allgemeinen Bevölkerungszunahme, auf dem Durchgreifen des Schulzwangs und auf dem Zurücktreten der Privaterziehung, die bis dahin auch in bürgerlichen Kreisen noch allgemein war. **Die Folgen waren:**

1. **Einerseits eine Erhöhung des allgemeinen geistigen und sittlichen Niveaus.** Analphabeten gab es bald kaum noch in Deutschland.
2. **Andererseits eine Senkung des Niveaus der höheren Schulen und eine Verflachung der Bildung.**

II. **Neue Schularten entstehen, die sich aus der Entwicklung des Berufslebens ergeben. Die Forderung der realen Berufs- und Lebensvorbereitung auf der Schule setzt sich durch. Von der humanistischen Idee bleibt kaum mehr als ein Begriff von „allgemeiner Bildung".**

III. **Die staatliche Führung festigt sich auf Kosten der kirchlichen Einflußnahme.**

IV. **Der Lehrerberuf wird in seinen verschiedenen Gruppen gehoben und gefestigt.**

A. Die Volksschule.

I. **Die Entwicklung der Volksschule — bis zum 19. Jahrhundert auch noch „Elementarschule" oder „Gemeindeschule" genannt — verläuft in folgenden Abschnitten (s. W. Flitner „Die vier Quellen des Volksschulgedankens" 1941).**

1. **Im 18. Jahrhundert** war die Volksschule im wesentlichen ein Erziehungsmittel der Landesfürsten zum brauchbaren Untertanen. **Die Erziehung zum Gehorsam gegen den Staat stand im Vordergrund,** wobei die Religion vor allem moralischen Zwecken diente.
2. **Im 19. Jahrhundert** wird die Volksschule zur Lernschule und erhält die Aufgabe, das für Leben und Beruf erforderlich Wissen (Lesen, Schreiben, Rechnen und andere praktische Kenntnisse) zu vermitteln.
3. **Im Beginn des 20. Jahrhunderts** tritt dann der Gedanke der lebensnahen Bildung als Aufgabe der Schule in den Vordergrund. Außer dem Verstand gilt es nun auch die seelischen Kräfte, Gemüt und Willen zu entwickeln und die Jugend körperlich auszubilden.

II. **Der Kampf um die geistige und organisatorische Führung in der Schule durchzieht das 19. Jahrhundert und führt zu einem Machtzuwachs des Staates. Die politischen Bewegungen wirken dabei unmittelbar auf diese für die innere und äußere Gestalt der Schule entscheidende Frage.**

1. **Um die Mitte des 19. Jahrhunderts** — als Ausdruck des Geistes von 1848 — wird auf der Nationalversammlung in der Paulskirche die Forderung der Trennung von Schule und Kirche erhoben und die Einführung der staatlichen Schulaufsicht verlangt.
2. **Die Reaktion leistet** zunächst **heftigen Widerstand** gegen derartige revolutionäre Forderungen. Sie ist mit den Kirchen verbunden und erhält darum im Kulturkampf wiederum starken Auftrieb.
3. **Das Ergebnis ist dann die gegenseitige Abgrenzung der Aufsichtspflichten,** wobei den Kirchen schließlich nur die Einflußnahme auf den Religionsunterricht entsprechend dem konfessionellen Charakter der Schule verbleibt.

III. **Aus dem gering geachteten, wenig besoldeten, unausgebildeten, meist nebenberuflichen Schullehrer wird ein im Dienste des Staates stehender gründlich ausgebildeter und geachteter Berufsstand.**

Der bedeutendste Vorkämpfer für den Volksschullehrerberuf und seine Aufgaben im 19. Jahrhundert war der Seminardirektor Adolf Diesterweg (1790—1866). In Wort und Schrift trat er für bessere Ausbildung und Besoldung der Volksschullehrer und für die Befreiung der Schule von kirchlicher und auch von staatlicher Bevormundung ein. Sein Gegensatz zur Kirche führte zu seiner Entlassung. („Das pädagogische Deutschland" 1835/36.)

1. **Die planmäßige berufliche Ausbildung der Lehrer in den Seminaren nach dem Vorbild Pestalozzis begann in der Mitte des 19. Jahrhunderts.** Sie stand in engem Zusammenhang mit der Praxis des Unterrichts und hatte in der Erlernung pädagogischer Unterrichtsmethoden ihren Mittelpunkt.
2. **In heftigen politischen Kämpfen wurden neue Rechte entsprechend den Forderungen der Lehrerverbände und Lehrerversammlungen erworben.**

Nach 1870 wurden die Abtrennung des Lehrerberufs vom Küsterberuf erreicht, sowie der Zugang zum Reserveoffizier und eine einigermaßen tragbare Besoldung. Dennoch blieben bis zum Weltkrieg Mißstimmung und dementsprechend aufrührerischer Geist kennzeichnend für den Lehrerberuf.

3. Auf Drängen der Volksschullehrerschaft nach einer wissenschaftlichen Ausbildung entsprechend der Ausbildung des Philologen, wurden nach 1918 die „Pädagogischen Akademien" mit 6-semestriger Ausbildung eingerichtet.

B. Das Gymnasium und neue höhere Schulen.

I. Das Gymnasium verlor im 19. Jahrhundert seinen Charakter als Gelehrtenschule und seine Vorrangstellung als einziger Weg zur Hochschule. Es wird eine höhere Schule mit dem Ziel allgemeiner Bildung auf der Grundlage antiker Sprach- und Kulturkenntnis neben anderen höheren Schulen.

1. Unter der Einwirkung des Neuhumanismus hatte das Gymnasium am Anfang des Jahrhunderts einen starken Auftrieb erhalten. Ein neues Humanitätsideal (besonders von Humboldt geprägt) wurde richtungweisend. Das Griechische trat gleichbedeutend neben das Latein.
2. Im Verlaufe des Jahrhunderts trat die Antike im Unterricht wieder zurück. Latein als Unterrichtssprache und der lateinische Aufsatz schwanden. Die Naturwissenschaften, Deutsch und Geschichte wurden wichtige Unterrichtsfächer.
3. Von den politischen Kämpfen ist das Gymnasium ungleich weniger berührt worden als die Volksschule. Es hatte eine insulare Stellung und seine Haltung war konservativ. Es gilt als vornehm und wird in den bürgerlichen Kreisen nach wie vor als die höhere Schule angesehen.
4. Im Jahre 1900 verliert das Gymnasium das Vorrecht, einziger Zugang zur Hochschule zu sein. Realgymnasium und Oberrealschule erhielten die gleiche Berechtigung.

II. Realgymnasium und Oberrealschule entsprachen den realen Berufsanforderungen, die von Technik und Wirtschaft ausgingen. Mathematik und Naturwissenschaften standen hier im Vordergrund. Unter den später noch entstehenden Schulen ist besonders noch die Aufbauschule zu erwähnen, bei der die deutsche Sprache und Kultur im Vordergrund standen.

Das Ergebnis der Entwicklung ist eine Vielzahl höherer Schulen mit vielfältigen Idealen und allgemeinen Zielsetzungen. Gabelungen innerhalb der Oberklassen dieser Schulen sowie die entsprechenden neuen Schulen für die weibliche Jugend ließen schließlich eine kaum noch zu übersehende Differenzierung des höheren Schulwesens entstehen. Diesen Zustand beendete die nationalsozialistische Schulreform.

II. Außerschulische Erziehungsmächte.

A. Die Wehrerziehung.

Im 19. Jahrhundert entstand aus preußischem Geist eine neue den männlichen Teil des Volkes umfassende staatliche Erziehungsform: Der Wehrdienst. Frei von der Einwirkung anderer Mächte wurde er die Grundform nationaler Erziehung und ein unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Volkserziehung.

Die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht bildete eine wesentliche Voraussetzung für die Bildung des Nationalstaates, für die Gründung des Bismarckschen Reiches, für seine Erneuerung und Ausweitung zum Großdeutschen Reich. Die der Wehrpflicht im 19. Jahrhundert noch anhaftenden Mängel sind gering zu bewerten gegenüber der Tatsache der Einführung überhaupt.

I. Die allgemeine Wehrpflicht entstand im Zuge des politischen und erzieherischen Gestaltungswillens der nationalen Bewegung am Beginn des 19. Jahrhunderts und zugleich im Kampfe gegen Napoleon.

1. Die preußische Landwehrordnung und das preußische Gesetz über die allgemeine Wehrpflicht (1813/14) erklärten grundsätzlich jeden jungen deutschen Mann für dienstpflichtig. Erst nach 1860 allerdings trat die Wehrpflicht in ihrer Allgemeinheit in Kraft und auch dann noch bis zum Weltkrieg erfuhr der Grundsatz der Allgemeinheit Einschränkungen, wie z. B. in der Sonderstellung der sog. „Einjährigen".
2. Nach der großen Bewährung des Weltkrieges verbot das Diktat von Versailles die allgemeine Wehrpflicht, um eine erneute nationale Erziehung und damit Erstarkung des deutschen Volkes zu verhindern.

II. Die neue soldatische Volkserziehung, die an der Schwelle der Jugend zum Mannesalter einsetzt, vollzieht sich in der soldatischen Lebensgemeinschaft. Körperliche Ausbildung, charakterliche Erziehung und nationale Gesinnungsbildung vereinigen sich in ihr.

1. Die körperliche Kräftigung und Härtung, die Erhöhung der Widerstandsfähigkeit und Ausdauer in ein bis drei Jahren Militärzeit ist für das gesamte Volk von größter Bedeutung.
2. Der Wehrdienst bringt erstmalig eine grundlegende charakterliche Elementarerziehung des Volkes zu Ordnung und Sauberkeit, zu Pünktlichkeit und Gewissenhaftigkeit, zur Selbstbeherrschung, Unterordnung und zum Gehorsam, zur Kameradschaft und zur soldatischen Ehrauffassung.
3. Die Verteidigung des Vaterlandes steht als Aufgabe über allem Soldatentum. Die neue soldatische Erziehung ist ihrem Wesen nach national. Allerdings fehlte der Militärerziehung des 19. Jahrhunderts die tiefergehende politische Gesinnungsbildung. Der vaterländische Unterricht beschränkte sich auf Kenntnisse über die Herrscherhäuser des Reiches und der Länder. Gegen den Parteigeist und gegen die internationale Einstellung des Marxismus wurden nicht genügend Gegenkräfte gebildet.

Der Weltkrieg 1914—18 bewies die ungeheure Leistung der soldatischen Erziehung unseres Volkes im Verlaufe von drei Generationen.

III. Der Offizier trat mit der allgemeinen Wehrpflicht als Volkserzieher neben den Lehrer — und erhob sich über ihn. Ein neuer erzieherischer Typus als Vorbild für die männliche Volkserziehung trat mit ihm in Erscheinung. Mit der Einrichtung

des Reserveoffiziers erhielten auch die übrigen führenden Schichten des Volkes eine Prägung durch den soldatischen Geist des Offizierkorps.

1. Friedrich Wilhelm I. und Friedrich der Große hatten das preußische Offizierkorps geschaffen. Landsknechte, Söldnerführer und Uniformgestalten des barocken Hofadels waren überwunden. In frühem Alter begann die neue Offizierserziehung des Adels in den Kadettenanstalten, die zum Teil aus den alten Ritterakademien entstanden waren.
2. Die Reformzeit durchbrach grundsätzlich die adelige Standesgrenze für den Offiziersberuf durch die Hineinnahme Bürgerlicher. — Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts erhob sich der Offizier zum Inbegriff soldatischen Geistes und soldatischer Haltung. Von Parteipolitik hielt er sich frei. Er wurde zum Träger des vaterländischen Gedankens und der monarchischen Tradition: „Für Kaiser und Reich".
3. Bedeutende Kritiker ihrer Zeit wie Nietzsche, Lagarde und Langbehn sahen wesentlich im Typus des deutschen Offiziers ein erzieherisches Vorbild zur Überwindung der bürgerlich-demokratischen Verweichlichung und allgemeinen Entartung des ausgehenden Jahrhunderts. — Von der Gegenseite wurde systematisch in Literatur, Presse und Parteiorganisation gegen den preußischen Geist und insbesondere auch gegen den Offiziersstand gearbeitet und bestimmte Züge wie Äußerlichkeit, Blasiertheit, Volksfremdheit, standesmäßige Exklusivität als für ihn besonders kennzeichnend hervorgehoben.

IV. Die soldatische Erziehung war im 19. Jahrhundert diejenige starke erzieherische Kraft, die im Gewoge der weltanschaulichen Gegensätze sicher ihren Weg ging.

Es bedurfte der ungeheuren Belastung des Weltkrieges, um die Gegner der soldatischen Erziehung vorübergehend zur Macht kommen zu lassen.

B. Der Einfluß der Parteien.

I. Von der Mitte des 19. Jahrhunderts an nahmen die politischen Parteien ständig wachsenden Einfluß auf das innere deutsche Leben. Die einstige organische Gliederung in Stände wich — soweit sie überhaupt noch erhalten war — der Zerspaltung des Volkes in Parteien — und Gruppen. — Die marxistische Ideologie sprach von „Klassen".

Die Programme der Parteien enthielten Zielsetzungen für die zukünftige Gestaltung der Verhältnisse. Auf ihre Weltanschauungen und Einstellungen verpflichteten sie ihre Mitglieder und formten sie entsprechend. Dabei richteten sie sich besonders auf die Jugend, um in Zukunft weiter zu bestehen und ihre Macht zu vergrößern.

Der wechselnden Vielzahl der Parteien entsprach die Vielzahl der Ideale und Zielsetzungen. Etwa folgende Hauptgruppen sind hervorzuheben:

1. Die Konservativen, — den Adel und ein gehobenes Bürgertum umfassend — halten an den „bewährten Traditionen" fest. Sie sind national, christlich und soldatisch eingestellt. Ausgesprochenes Standesbewußtsein kennzeichnet sie.

2. Die Liberalen treten demgegenüber stets lebhaft für Reform und Verbesserung ein. Sie sind fortschrittsgläubig — im geistig-kulturellen, wie im Wirtschaftlichen. Ihr Freiheitsbegriff läßt sie grundsätzlich tolerant sein, und macht den demokratischen Gedanken zu dem ihren. Erziehungsfragen und Reformen stehen sie offen und aufnahmebereit gegenüber.
3. Die Marxisten stehen klassenkämpferisch gegen das Bürgertum (die Kapitalisten) und für die Masse des Proletariats. Den Nationalen, den Gebildeten, den „Militaristen" lehnen sie ab. Die Herrschaft des Proletariats ist ihr Ziel. In ihren Theorien sind unklare Vorstellungen von Auflösung der Familie und proletarischer Gemeinschaftserziehung enthalten.
4. Im Zentrum verbindet sich in ununterbrochener Tradition vom Mittelalter her die konfessionell kirchliche Gebundenheit mit der machtpolitischen Zielsetzung.

II. Die Parteien übten eine bedeutende Wirkung auf die Erziehung aus.

1. Sie wirkten auf den Einzelnen durch ihre Agitation in Versammlungen, im Schrifttum, Presse und durch die Gesamtheit der Bindungen, mit denen sie für Parteidisziplin sorgten. Vor allem suchten die Parteien die Jugend zu erfassen. Sie schufen eigene Jugendorganisationen und gingen damit bis in das früheste Kindesalter hinunter (Kommunistische Kindergärten).

   Die Links-Parteien hatten die kämpferisch-politischen Jugendorganisationen zuerst aufgebaut. Die Rechte folgte. Schließlich nach 1918 waren die politischen Jugendorganisationen in ihrer Vielzahl ein Spiegelbild der Parteienzersplitterung.

2. Sie nahmen Einfluß auf die öffentlichen Erziehungseinrichtungen, vor allem die Schulen.

   Deren innere Lage war dadurch äußerst erschwert. Eine Einheit des Unterrichts und der Bildung war nicht herbeizuführen, solange sie das Opfer parlamentarischer Kämpfe waren. Ebenso werden einzelne erzieherische Grundsätze von den Parteien zu Kampfforderungen gemacht. Dadurch wird ihre sachliche Erprobung und Bewertung unmöglich gemacht. Der Parteiengesichtspunkt herrscht vor.

III. Der Schule und der soldatischen Erziehung stand so der zerspaltende und auflösende Einfluß der Parteien gegenüber.

Die Erziehung der Schule suchte sich daher frei zu machen von den Einflüssen, denen sie ausgesetzt war. Sie suchte eigene Gesetze für ihre Arbeit und glaubte sie dann in den Grundsätzen der pädagogischen Reformbewegung auch gefunden zu haben, die im Gedanken ihrer „Autonomie" gipfelten.

III. Reform der Erziehung.

A. Die Zeitkritik der Jahrhundertwende.

I. In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, die im Ganzen erfüllt waren vom Segen der vollzogenen Einigung des Reiches, vom Fortschrittsglauben auf allen Gebieten, die stolz war auf

ihre Wissenschaft und auf das Erbe des deutschen Idealismus, waren starke kritische Gegenkräfte vorhanden. Mit schärfster unerbittlicher Kritik richteten sich geistige Vertreter eines neuen Deutschland gegen die geistig-weltanschauliche Verfassung, gegen die Kultur ihrer Zeit.

1. **Friedrich Nietzsche** (1844—1900) veröffentlichte im Anfang der siebziger Jahre vier „Unzeitgemäße Betrachtungen", unter denen die Kampfschrift gegen David Strauß und „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben" besondere Beachtung fanden. In ihnen und in weiteren Schriften **bekämpfte** er den **Bildungsphilister**, die **Kulturbarbarei** und das **Epigonentum** und stellte diesen Dekadenzerscheinungen der Zeit einen schöpferischen Lebensbegriff, die starke Persönlichkeit, den „Übermenschen" und die Idee einer echten Kultur gegenüber.
2. **Paul de Lagarde** (1827—1891), Orientalist, Sprachforscher und nationaler Politiker **richtete sich** in einer Anzahl von Aufsätzen, die 1878 bis 1881 als „Deutsche Schriften" erschienen, gegen die **Kraftlosigkeit und liberalistische Verschwommenheit**, gegen die **Unbildung** und den **Materialismus** seiner Zeit.
3. **Julius Langbehn**, „der Rembrandtdeutsche", (1851—1907), Kunsthistoriker und Schriftsteller veröffentlichte 1890 ein Buch „Rembrandt als Erzieher", das größtes Aufsehen erregte. In ihm **kämpfte** er **gegen den geistigen Verfall**, und gegen den **fehlenden Stil in Kultur und Leben** und forderte die Erziehung zur Persönlichkeit.
4. **Weitere Kritiken**, zu denen auch **H. St. Chamberlains** „Grundlagen des 19. Jahrhunderts" (1899) gehören, folgten in großer Anzahl. Eine neue Kulturphilosophie sprach in Fortsetzung Rousseaus von einer „Tragödie der Kultur". Ihr letztes Werk war der bereits vor dem Weltkrieg geschriebene und nach dem Zusammenbruch erschienene „Untergang des Abendlandes" Oswald Spenglers.

II. **Die Nietzschezeit** predigte nicht Resignation und Untergangsstimmung, sondern sie übte gesunde Kritik. Sie stellte die ideale Forderung der unvollkommenen Wirklichkeit gegenüber. **An allgemeinen Zeiterscheinungen werden mit scharfer Kritik gebrandmarkt:**

1. **Die Überfremdung**, d. h. die Neigung, das Ausländische höher zu achten als deutsches Wesen und deutsche Art.
2. **Die international-universalistische Einstellung**, die nicht nur der Marxismus einnahm. Nationalgefühl und völkisches Bewußtsein werden gefordert.
3. **Die materialistische Gesinnung.** Idealismus, Dienst- und Opferbereitschaft, Heroismus werden ebenso vermißt wie echte Religiosität und Ehrfurcht.
4. **Die demokratisch-gleichmacherischen Tendenzen.** Die ständische Gliederung und die Wertung der Persönlichkeit sind in allgemeiner Vermassung untergegangen.
5. **Die Äußerlichkeit.** Innere Werte und echte Haltung sind verloren gegangen. Die Neigung zu Prunk, Glanz und äußerem Schein herrscht vor.

6. **Der Mechanismus.** Der mechanischen Fabrikarbeit entsprechend hat sich ein mechanisch-unpersönliches Denken und Handeln auf allen Gebieten breit gemacht.
7. **Die innere Zerrissenheit der Zeit.** Eine Vielzahl von Weltanschauungen und Idealen stehen nebeneinander. Es fehlt die Einheit.

„Ihr habt einen Kehricht von Idealen zusammengefegt und ihr mutet der Jugend zu, wie ein Lumpensammler in diesem Kehricht nach dem zu suchen, was sie brauchen kann." (Lagarde „Deutsche Schriften" Ausg. 1920, S. 408.)

8. **Die „Bildung".** Sie ist **reine Verstandesbildung** und weist damit die folgenden Züge auf (vgl. die Kritik an der Aufklärung oben S. 42).
   a) Die Vorherrschaft des Verstandes zerstört die **Kräfte des Gemütes**, des Glaubens und der Begeisterung.
   b) Mit zunehmendem Wissen und Verstehen ist das **Können zurückgegangen**.
   c) Das spezialistische „mikroskopische" Denken löst die großen Zusammenhänge auf und **sieht nur das Kleine und Nebensächliche**.
   d) Mit der Überzüchtung des Verstandes gehen Kraft und **Lebensfülle verloren**. Die Verstandesbildung macht schwach, lebensfremd und lebensuntauglich.
   e) Der Inhalt der Schulbildung ist zu sehr geschichtlicher Art. Sie ist **„Historismus"** und wird als Last empfunden. Man sieht nicht mehr in die Zukunft, sondern zurück und wird zum untätigen **„Epigonen"**.

III. **In dieser Kritik ist mit den Richtlinien für den Aufbau einer neuen Bildung auch ein neues Persönlichkeitsideal und damit ein neues Erziehungsziel enthalten.** Es weist im wesentlichen folgende Züge auf:

1. **Die Echtheit des Wesens und der Bildung**, die immer organischer Bestandteil der Persönlichkeit sein muß (Langbehn!)
2. **Die Ganzheit**, bei der die körperliche Kraft und Gesundheit die Grundlage für einen gesunden Geist und Charakter bilden muß. (Nitzsche!)
3. **Die Tatkraft** einer in die Zukunft gerichteten Lebensauffassung, die von schöpferischem Gestaltungswillen bestimmt sein muß. (Nietzsche!)
4. **Die nationale und volksverbundene Haltung**, die in Heimat und Boden verwurzelt ist. (Lagarde!)

B. Die Jugendbewegung.

Mit der Jugendbewegung trat erstmalig in der Erziehungsgeschichte die Jugend auf, die bisher nur immer Objekt der Erziehung war. Sie forderte Selbstbestimmungsrecht und Selbst-

verantwortung bei ihrer Erziehung und Führung. Die Jugendbewegung prägte einen neuen Stil des Jugendlebens und drang mit ihm und mit ihrer neuen Haltung in die allgemeine Erziehung ein. Es gab bald keine „moderne Erziehung" mehr, die nicht „jugendbewegt" war.

Der Ursprung der Jugendbewegung lag in einer Gruppe Steglitzer Gymnasiasten, die geführt von dem 1941 verstorbenen Karl Fischer mit dem Wandern begann und sich selbst den Namen „Wandervogel" zulegte. Die aus dieser Zelle erwachsende Bewegung erlebte ihren Höhepunkt in dem Fest der freideutschen Jugend auf dem Hohen Meißner zwischen Kassel und Göttingen im Herbst 1913. Der Weltkrieg sah den Wandervogel an der Front — von 12000 Männern des Wandervogels fielen 7000 im Kampf; Langemarck! Walter Flex war ihr Dichter. — Nach dem Kriege erhob sich die Jugendbewegung von neuem, doch nun vielfach zersplittert und von Parteien und Verbänden mißbraucht. In der „Bündischen Jugendbewegung" sammelte sich noch einmal eine Kerntruppe. Die Jugendbewegung hatte ihre Aufgabe erfüllt, als sie in der Bewegung Adolf Hitlers aufging und in der HJ. ihre neue Form fand (s. Luise Fick: „Die Deutsche Jugendbewegung" 1940 und Fr. Ahlers-Hestermann: „Stilwende-Aufbruch der Jugend um 1900" 1941).

I. Die Jugendbewegung erhob sich im Protest gegen die bürgerliche Erwachsenenwelt. Mit ihr erstand der Wille zu einer neuen Lebenshaltung und zu neuen Gemeinschaftsformen.

1. Der Kampf gegen das Bürgertum ist das immer wiederkehrende Thema der Jugendbewegung.

   Aus eigenen Erfahrungen heraus stellte sie sich gegen seine Lebensanschauung, Geselligkeit, Moral, Kleidung usw. Roter Plüsch und Verschnörkelung, Nippes und Mackartsträuße sind ihr ebenso verhaßt wie Bälle und Tanzstunde, wie Handkuß und andere Formen des Gesellschaftslebens. Ängstliche Daseinsfürsorge, Stellenjägerei und Standesdünkel lehnt sie ebenso ab wie etwa die Herabziehung der Kunst zu gesellschaftlichen Ereignissen in Konzerten usw.

2. Die Jugend will einfach und natürlich sein, sie will ursprünglich, echt und wahrhaftig sein — und sie will „leben".

   a) Die Jugend wandert und findet darin ein neues Verhältnis zur Natur. Die „Fahrten" haben ihren eigenen Stil — zweckmäßige Kleidung, Zelten, Abkochen, Volkstänze usw. Die Jugendherbergen entstehen.

   b) Die Jugend findet zum Volk, sie lernt den Bauer kennen und den Handwerker. Sie entdeckt Volkslieder, singt sie und dichtet neu. Ihr Liederbuch ist der „Zupfgeigenhansl" von Hans Breuer. Eine „Volksliedbewegung" eine „Volkstanzbewegung" entstehen aus diesen Anfängen und ebenso das Laienspiel.

   c) Die Jugend findet bei ihrem Gemeinschaftsleben in den Heimen einen neuen Wohnstil, der dem bäuerlichen verwandt ist. Ein neues Kunstgewerbe mit einem neuen Werkstättenstil entsteht. („Dürerhaus.")

   d) Die Jugend weiß sich — soweit sie der Jugendbewegung angehört — als eine große haltungsmäßig gleichgerichtete Gemeinschaft. Die Geschlechter stehen sich nicht „gesellschaftlich" gegenüber, sondern erleben eine neue kameradschaftlich-geistige Verbundenheit.

II. Die Jugendbewegung drang in die Erziehung ein und wirkte hier umstürzend, indem sie geradezu eine Umkehrung der gewohnten erzieherischen Verhältnisse mit sich brachte. Ein neuer Selbstbestimmungswille der Jugend trat zutage.

1. „Die freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten"! — so lautete die „Meißner Formel". Die Jugend wollte sich selbst führen und erziehen. Sie tat dies in ihren Bünden und diese hatten erzieherisch durchaus das Übergewicht gegenüber Elternhaus und Schule.

   a) Auch in die Schule drangen im Widerstand gegen die Erwachsenengeneration die Gedanken der Selbsttätigkeit, der Selbstverantwortung und des Schöpferischen. Eine ganz neue selbstbewußte und eigenwillige Jugend erregte das Erstaunen und den vergeblichen Widerstand der Eltern und Lehrer.

   b) Vielfach sahen Führer der Jugendbewegung ihre Lebensaufgabe gerade im Erzieherberuf. Sie gingen zunächst weniger an die staatlichen Schulen als in Reformschulen und in andere neue Erziehungseinrichtungen.

2. Der Stil der Jugendbewegung, die Art ihres Denkens und Empfindens, ihre Kleidung mit „Schillerkragen", „Kluft" und „Tracht" und die Formen ihres Gemeinschaftslebens drangen nach und nach allgemein in die Jugend ein und wandelten die überlieferten Sitten und Gewohnheiten.

III. Unter dem aktiven Einsatz der Jugendbewegung erhielten im Zuge der neuen Anschauungen die folgenden Erziehungseinrichtungen ein neues Gepräge und neue Bedeutung.

1. Die Volkshochschulen. Der Däne Grundtvig (1783—1872) hatte zur Schulung junger Bauern die ersten Volkshochschulen gegründet. Nach dem Weltkrieg entstanden auch in Deutschland in großer Anzahl Volkshochschulen, die als Abendvolkshochschulen mit Vorträgen und Lehrgängen und in der Form geschlossener Heime sowohl für eine praktische Berufsfortbildung wie zur Erweiterung der allgemeinen Bildung, der „Laienbildung" aufgezogen wurden. Auf diese neue Art der „Erwachsenenbildung" wurden zuerst große Hoffnungen für die innere Erneuerung unseres Volkes gesetzt.

2. Die Volksbüchereien. Sie wurden nicht mehr als unpersönliche Buchausleihanstalten betrachtet, sondern als Organe der Volksbildung und dementsprechend ausgebaut. Hoffmann in Leipzig und Ackerknecht in Stettin schlugen neue Wege in der Buchauswahl, Buchberatung und geistigen Führung der Leserschaft ein.

3. Die Jugendpflege. Sie war von der Jugendbewegung ursprünglich abgelehnt worden, weil sie „von oben" her kam, wurde aber dann von ihr erzieherisch durchdrungen. Erziehungs- und Berufsberatung gewannen eine besondere Bedeutung.

4. Der Strafvollzug. Vor allem im Strafvollzug der Jugendlichen trat der Gedanke der Erziehung und damit der Rückführung des jugendlichen Asozialen in das Gemeinschaftsleben in den Vordergrund. Ebenso wollten die Fürsorgeanstalten weniger Verwahrungsanstalten als Stätten der Erziehung zur Gemeinschaft sein.

5. Die „Heilpädagogik". Sie wurde geschaffen mit der Absicht, auch den geistig anormalen Jugendlichen zu einem gemeinschaftsfähigen und nützlichen Menschen zu erziehen.
6. Die Arbeitslagerbewegung. Sie war ein letzter starker Ausdruck der Jugendbewegung. Hier konnte sie ihre Erziehungsgrundsätze und ihre Gemeinschaftsformen, ihren „Mannschafts" -gedanken besonders zur Verwirklichung bringen. Die bündische Jugendbewegung leistete Pionierarbeit, bis der Nationalsozialismus den Reichsarbeitsdienst schuf (s. Keil „Der Vormarsch der Arbeitslagerbewegung" 1932).

C. Erziehungs- und Unterrichtsreform.

I. **Die pädagogische Reformbewegung entwickelte sich in naher Berührung mit der Zeitkritik der Jahrhundertwende und mit der Jugendbewegung.** In der Ablehnung des Geistes, der Kultur und Bildung der Zeit wandte man sich besonders zur Jugend und zum Kind. Aus einer besseren und richtigeren Erziehung des Kindes, aus einer Reformierung der Schule sah man eine Zukunft mit einem besseren Menschen erstehen. Gedanken Pestalozzis und Fröbels wurden wieder aufgenommen, man sprach vom „Jahrhundert des Kindes". (Titel eines Buches von Ellen Key, Deutsch 1902.)

1. **Das Kind wird** nicht mehr als „kleiner Erwachsener" angesehen, der unfertig und unvollkommen ist und erst zum Menschen gemacht, d. h. erzogen werden muß, sondern es wird in seiner eigenen kindlichen Lebensart und **in seinem Daseinsrecht als Kind erlebt und behandelt.**
2. **Das Kind muß sich mit seinen jungen Kräften entfalten können.** Es wird verbildet, wenn ihm Dinge durch Zwang künstlich anerzogen werden, die ihm innerlich fremd sind und nicht gemäß. **Die natürliche Entwicklung ist die Grundlage aller Bildung.** Die Erziehung muß daher dieser Entwicklung nachgehen und sie in gutem Sinn zu fördern und anzuregen suchen. Die Freudigkeit, Heiterkeit und Natürlichkeit des Kindes sind der Maßstab für seine gesunde und richtige Erziehung.
3. **Auch gerade für die Schule gilt der Grundsatz der Selbstentfaltung und des Schöpferischen.** Das „Pauken" und „Eintrichtern", das Hineinpressen von fremdem, unverstandenem Wissensstoff soll ersetzt werden **durch die Befriedung des natürlichen, lebendigen Interesses des Kindes,** das sich mit seinen Fragen das ihm dienliche Wissen heranholen soll. „Vom Kinde aus", so lautet die Parole für das schulische Leben. Der Lehrer soll Pädagoge im sokratischen Sinne sein.
4. **In diesen Forderungen war ein neues Bildungs- und Erziehungsideal enthalten.** Man wollte nicht mehr den bürgerlichen Berufsmenschen, den Spezialisten, den abzurichten Zwang und strenge Strafmittel notwendig sind, sondern **man wollte einen „Menschen" erziehen.** Ihn kennzeichnen vor allem die innere Freiheit und Echtheit des Wesens, eine natürliche Einstellung auf das praktische Leben. Man forderte die „Persönlichkeit". Diese neue Erziehung sollte sich in den erwähnten neuen Einrichtungen entfalten und vor allem auch in der Schule.

II. **Einzelne Schulen suchten die neue Haltung durch neue Formen des schulischen Gemeinschaftslebens und des Unterrichts zu verwirklichen. Langsam nur drangen von hier aus Anregungen**

in die öffentlichen Schulen ein, die immer noch zu sehr an den alten Begriffen hingen.

Unter den neuen Schulen sind vor allem hervorzuheben:

1. **Die Berthold-Otto-Schule.**

B. Otto (1859—1933) war nach Pestalozzi und Fröbel wohl die ursprünglich-genialste Erscheinung auf dem Gebiet der Pädagogik. Aus der Unterrichtung seiner eigenen Kinder ging 1906 die „Hauslehrerschule" in Berlin-Lichterfelde hervor (s. „Der Lehrgang der Zukunftsschule" 1912). Sie führte die Koedukation durch. Sie kannte keine Klassen und kein starres „Pensum", sie beseitigte den äußeren Zwang und ließ die Arbeit nicht als Strafe in Erscheinung treten. Das lebendige Interesse, die Freiwilligkeit des Lernens sind die Voraussetzung und Grundlage ihres Unterrichts. Zensuren sind ebenso abgeschafft, wie das „Versetzen". Disziplin wird durch eigenes Gericht der Schüler hergestellt. So sucht diese Schule radikal die Grundsätze der Schulreform durchzuführen und findet dabei außergewöhnliche Beachtung. Sie besteht heute noch.

Die Zeitschrift Otto's „Der Hauslehrer", später „Volksorganisches Denken", berichtete weiteren Kreisen von der Arbeit der Schule und behandelte die Fragen des „geistigen Verkehrs mit Kindern". In der Sprache des Kindes, in der „Altersmundart" erschienen viele Bücher B. Ottos und seines Kreises.

2. **Die Landeserziehungsheime.**

Hermann Lietz (1868—1919) gründete 1898 in Ilsenburg das erste Landerziehungsheim, später auch Haubinda, Bieberstein und andere. Anregungen hatte er durch seine Tätigkeit in englischen Internaten erhalten (s. „Emlohstobba" 1897 und „Die deutsche Nationalschule" 1911). Aus ähnlichen Gründen wie Fichte (s. o.) lehnt Lietz die Familienerziehung ab und ersetzt sie durch die Geschlossenheit des Heims. Nur in der Jugendgemeinschaft sieht er die Möglichkeit einer wahren Charaktererziehung. Praktische Tätigkeit und Naturverbundenheit („Land"-erziehungsheim) haben für ihn eine besondere Erziehungsbedeutung. Die Kameradschaft umfaßt vor allem auch die Erzieher mit. Durch Gustav Wynecken ist die „freie Schulgemeinde Wickersdorf", besonders bekannt geworden. Musik und Laienspiel nehmen später in Landerziehungsheimen eine besondere Entwicklung, so daß von einer Laienspielbewegung gesprochen wurde (Martin Luserkes „Schule am Meer".)

3. **Von den vielen weiteren Reformschulen ist noch die „Lebensgemeinschaftsschule" von P. Petersen in Jena zu erwähnen, die im engen Anschluß an die Universität und die Lehrerbildung eine wissenschaftliche Versuchschule darstellt.**

III. **Von den neuen allgemeinen reformpädagogischen Gedanken, die z. T. auch in das öffentliche Schulwesen eindrangen und befruchtend wirkten, sind besonders folgende zu erwähnen.**

1. **Die Kunsterziehung, d. h. die Erziehung durch die Kunst und zur Kunst gewann auf Anregung von Langbehn, Lichtwark und der Jugendbewegung besonderes Interesse.**

Gegenüber reiner Verstandesbildung wurde die Kunst als das Bildungsmittel angesehen, das den ganzen Menschen erfaßt und seine individuellen schöpferischen Kräfte entwickelt.

2. **Das „Erlebnis“ wurde zum Grundbegriff der Erziehung und des Unterrichts.**

Geführt von W. Diltheys „Lebensphilosophie“ und dem Erlebnisbegriff der Jugendbewegung erkannte man, daß Erziehung und Bildung nur dort stattfinden, wo ein geistiger Inhalt wirklich innerlich erfahren, d. h. „erlebt“ wird. An die Forderung: „Jede Unterrichtsstunde soll zum Erlebnis werden . . .“ schlossen sich die Vorschläge für die entsprechende Unterrichtsgestaltung.

3. **Die Notwendigkeit der straffen und planmäßigen Arbeit wurde gleichfalls betont.**

Infolge Georg Kerschensteiners bedeutendem pädagogischen Wirken sowie durch Hugo Gaudig entstand die Richtung der „Arbeitsschule“. Den „Wort- und Buchbetrieb“ ablehnend, wollte sie die erzieherische Wirksamkeit der Schule durch praktische Arbeit in Werkstätten und Arbeitsgemeinschaften erweitern und vertiefen. Sie sah dann bald, daß der Schüler in jedem Unterricht arbeiten muß. Dementsprechend schuf sie allgemeine Richtlinien für die willenmäßige und systematische Erarbeitung von Wissensstoffen und Fertigkeiten. Anknüpfend an ein natürliches vorberufliches Interesse des Kindes bereitete sie früh auf das praktische Leben und auf den Beruf vor.

4. **Die Forderung der „Kunde“ als Unterrichtsprinzip statt der Verwissenschaftlichung wurde erhoben, nachdem man gesehen hatte, daß die vielfache Schulverbildung und das Versagen der Schule vor allem durch die wissenschaftliche Unterrichtsmethode verursacht ist. „Kunde“ bezeichnet den Aufbau und die unterrichtliche Behandlung eines Gebietes unter dem Gesichtspunkt der Lebensbezogenheit und der Praxis.**

Man wollte Naturkunde statt Physik, Erdkunde statt Geographie usw. Besonders wurden dabei auch zur Überwindung des Spezialismus der Fächer die „Querverbindungen“ und Verzahnungen betont. Die „Kulturkunde“ wurde zur geistigen Mitte der höheren Schule erhoben, der Anfang der Bildung wurde in der „Heimatkunde“ erkannt.

5. **Im „Gesamtunterricht“ hatte Berthold Otto zuerst eine lockere Form des Unterrichtsgespräches eingeführt.**

In ihm wurden ohne Begrenzung durch Pensum und Fach ausgehend von der Frage des Kindes unter der geistigen Führung des Lehrers allgemeininteressierende Fragen behandelt. In abgewandelter Form wurde der Gesamtunterricht von den öffentlichen Volksschulen übernommen.

6. **Gegenüber der Zersplitterung, die durch die politisch-weltanschauliche Lage dieser Jahre gegeben war, suchte man eine Einheit und Sammlung der Bildung und des Unterrichts zu finden. Die Einführung der Grundschule war ein Ergebnis dieser Bemühungen.**

Für die Erringung der inneren Bildungseinheit wurden die vielfältigsten Vorschläge gemacht, die der jeweiligen weltanschaulichen Einstellung entsprachen. Die Hinlenkung auf die völkischen Werte und auf die deutsche Kultur stand dabei im Vordergrund, aber auch hier konnte aus dem Liberalismus der Erziehungsbewegung keine Einheit erwachsen.

IV. **In engem Zusammenhang mit der erzieherischen Reformbewegung entstanden neue erziehungswissenschaftliche Theorien. Auf pädagogischen Lehrstühlen der Universitäten und auch Fachschulen wurden sie vertreten und vor allem für die Erzieher- und Lehrerausbildung als wesentlich erachtet.**

1. **Unter den Hochschulpädagogen traten besonders Herman Nohl und Eduard Spranger hervor.**

Aufbauend auf Dilthey und der Deutschen Bewegung suchte Nohl die „erzieherische Wirklichkeit“ wissenschaftlich zu fassen und die Bildungskrise mit einer geistigen Durchdringung des Alltags zu überwinden. In seinem „Handbuch der Pädagogik“ — herausgegeben zusammen mit Pallat — faßte er den Gehalt der pädagogischen Bewegung zusammen. Eduard Spranger stellte demgegenüber den humanistischen Bildungsgedanken in den Vordergrund. Sein erstes großes Werk hieß: „Wilh. v. Humboldt und die Humanitätsidee“ 1909. Seine „Jugendpsychologie“ und seine „Lebensformen“ übten eine starke Wirkung auf die Erzieherschaft aus.

2. **Diese Pädagogik erhob gegenüber den von Seiten des parlamentarischen Staates, der Parteien, Kirchen und Weltanschauungen an sie herantretenden Forderungen den Anspruch auf Autonomie. Dieser Anspruch mußte fallen, als mit der nationalsozialistischen Bewegung und ihrer Weltanschauung die Erziehung ebenso wie Wirtschaft, Recht, Kunst, Wissenschaft als dienendes Glied dem nationalsozialistischen Reich eingeordnet wurde.**

Sechster Teil.

Nationalsozialistische Erziehung im Großdeutschen Reich.

Die nationalsozialistische Bewegung und ihre Machtergreifung bedeuteten auch für die deutsche Erziehung einen revolutionären Umbruch. Eine neue, der nationalsozialistischen Weltanschauung entsprechende Auffassung der Zielsetzungen und Wege der Erziehung setzte sich durch. Die bestehenden Einrichtungen der Erziehung wurden innerlich und äußerlich umgestaltet. Die in der Bewegung entstandenen Erziehungs- und Zuchtformen waren Ausgang und Maßstab für das gesamte neue Erziehungssystem.

Was hier entstand und im weiteren Aufbau begriffen ist, ist im Verhältnis zu aller voraufgehenden Erziehung etwas grundsätzlich Neues, — auch wenn die erziehungsgeschichtliche Betrachtung feststellt, daß einzelne Erziehungsgedanken und -formen früherer Zeiten heute in neuem Zusammenhang wieder auftreten. Die geschichtliche Tat der Politik hat der Erziehung eine neue Grundlage gegeben.

I. Das Erziehungsziel.

A. Politische Erziehung.

I. Adolf Hitler gab dem deutschen Volk eine neue Ordnung und damit der deutschen Erziehung ein größeres, umfassendes und einheitliches Ziel: die Erziehung zu Volk, Staat und Reich im Geiste des Nationalsozialismus. Die Formung des „politischen Deutschen" ist das Ziel.

Politisch heißt dabei nicht in erster Linie, daß der einzelne sich mit Politik befaßt, sondern bezeichnet eine bestimmte Haltung gegenüber Volk und Staat: Jeder einzelne, ob Junge oder Mädchen, ob Mann oder Frau, soll dazu erzogen werden, sein Leben ganz in den Dienst des Volkes und seiner Aufgaben zu stellen. Die Liebe zu Deutschland soll ihn erfüllen. Er soll das Bewußtsein, daß sein Volk vor ihm war und nach ihm sein wird und daß er ohne sein Volk nicht denkbar wäre, fest in sich tragen. Der Dienst am Volk soll seinem Leben Sinn und Inhalt geben. Nicht für sich und seine persönlichen Wünsche und Neigungen soll er leben, sondern für Volk und Vaterland. „Gemeinnutz geht vor Eigennutz" lautet die alte idealistische Kampfparole des Parteiprogramms. Seine Arbeitskraft ist sein täglicher Beitrag zur Arbeitsgemeinschaft des Volkes. Seine Wehrkraft muß er zur Verfügung stellen, wenn der Führer ihn ruft und er muß bereit sein, sein Leben für Volk und Vaterland zu geben.

1. In diesem politischen Erziehungsziel drückt sich die innere Verbundenheit aus, in der sich Politik und Erziehung heute befinden. Beide sind Kräfte zur Lebenserhaltung und Gestaltung unseres Volkes. Die politische Führung bestimmt den Weg des Volkes im ganzen, sie hat darum den Vorrang vor der Erziehung. Die Erziehung erfaßt die Gemeinschaft des Volkes innerlich und macht sie bereit und fähig für den Weg, der ihr vorgezeichnet ist.

Die Politik benötigt die Erziehung zur inneren Vollendung ihres Werkes und gibt darum der Erziehung Ziel und Führung. In der Führungsordnung des deutschen Volkes kommt dieser innere und äußere Zusammenhang von politischer Führung und Erziehung deutlich zum Ausdruck (s. H. B. Brausse: „Die Führungsordnung des deutschen Volkes" 2. Aufl. 1941).

2. Mit der neuen politischen Erziehung wurde erstmalig in der deutschen Erziehungsgeschichte eine wirkliche Volkserziehung geschaffen. Nun werden nicht mehr nur Gruppen, Stände oder Klassen des Volkes erfaßt wie früher, als der Adel, das Bürgertum, die Parteien und Weltanschauungsgruppen oder auch die „Gebildeten" ihre eigenen Ideale und Erziehungsformen hatten, sondern das Volk in seiner Gesamtheit.

Was Pestalozzi und Fichte noch in einseitiger Bindung und Einstellung erstrebten (vgl. oben S. 53), soll sich nunmehr als politische Volkserziehung erfüllen. Die Vielzahl der erzieherischen Zielsetzungen, „der Harem von Bildungsidealen" von dem Lagarde einmal sprach, ist in dem neuen, für alle Glieder des Volkes geltenden Erziehungsziel überwunden.

3. Mit der politischen Auffassung der Erziehung ist ihr ein neuer Standpunkt im volklich-staatlichen Gesamtleben gegeben. Sie kann nicht mehr als selbständiger Bereich mit autonomen Zielen angesehen werden. Sie kann sich nicht mehr kritisch gegen den Staat stellen und versuchen, ihre Aufgaben aus eigenen Zielsetzungen heraus zu leisten, wie dies die frühere Erziehungstheorie versucht (vgl. oben S. 77). Sie ist vielmehr überall und stets eine Funktion des völkischen Gesamtorganismus.

Damit ist die Erziehung dienendes Glied am Volke, wie die anderen Gebiete: Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Kunst usw.

4. Das politische Erziehungsziel überwindet die „individualistische" Erziehung. Es ist kein Raum vorhanden für eine Einzelerziehung, die ihre Ziele und Formen ausschließlich aus der persönlichen Eigenart des Einzelnen entwickelt. Wohl sind Begabung und Interessenrichtung des Einzelnen für die Erziehung wesentlich, aber sie werden im Rahmen der Persönlichkeit so entwickelt, daß sie der Gemeinschaft dienstbar werden. Der Einzelne wird zum Typus der Gemeinschaft erzogen, der er angehört.

Wir sprechen vom Typus des Hitler-Jungen, des Arbeitsmannes, des Soldaten. Mit ihnen entsteht der Volkstypus d. h. der Typus des deutschen Menschen, auf den alle Erziehung hinwirkt.

II. **Die Erfüllung des nationalsozialistischen Erziehungszieles verlangt die Persönlichkeit.** Es genügt nicht, daß einzelne Eigenschaften entwickelt oder bestimmte Verhaltensweisen hervorgerufen werden. Eine Haltung wird gefordert, die vom ganzen Menschen mit Kraft und Folgerichtigkeit vertreten wird und daher auch anderen als Vorbild dienen kann. **Eigene Entscheidung, Selbstverantwortung, Entschlußfreudigkeit** sind ihre wesentlichen Züge.

Die „Persönlichkeit" — nicht mit der gegenwärtigen Auffassung des Begriffs voll übereinstimmend — wurde besonders von der Deutschen Bewegung gefordert (vgl. oben S. 43). Im Gegensatz zur unfreien, subalternen Haltung des Untertanen, die der politische Absolutismus bewirkt hatte, wurde die freie und selbstbewußte, die mündige und durch Erkenntnis über die Menge sich erhebende Persönlichkeit, das Ideal.

1. Die Persönlichkeitserziehung tritt im Nationalsozialismus am stärksten in der „Führererziehung" in Erscheinung.

Aus der Erziehungsgemeinschaft sollen diejenigen herausgehoben werden, die eine Führungsaufgabe übernehmen können, die also ein überdurchschnittliches Persönlichkeits- und Leistungsbild vereinen. Es besteht für sie die Möglichkeit, in der Führungsordnung, die den Aufbau der Erziehungsgemeinschaften und des gesamten Volkes bestimmt, aufzusteigen.

2. Die Erziehung zur Persönlichkeit verlangt Einheit und Ganzheit der Erziehung. Die Einseitigkeit der reinen „Kopfbildung" wird ebenso abgelehnt, wie eine nur körperliche Erziehung. Es soll eine Übereinstimmung zwischen den Kräften und Fähigkeiten des Körpers, den Werten des Charakters und der Bildung des Geistes und der Seele bestehen. Die ursprüngliche Leib-Seele-Einheit soll durch die Erziehung eine natürliche Steigerung und Lenkung ihres Wachstums finden. Eine Harmonie der Kräfte soll vorhanden sein (vgl. Helmut Stellrecht, Neue Erziehung, 1942).

B. Leibeserziehung.

I. **Die Leibeserziehung hat in der nationalsozialistischen Erziehung eine außerordentliche Bedeutung bekommen.** — Mit der Gesundheitserziehung und -überwachung zusammen bildet sie die wichtige, breite Grundlage aller weiteren Erziehung. In den großen Volkserziehungsformen wird sie durchgeführt und findet überall ihre staatliche Förderung.

1. **Erstmalig in der deutschen Erziehungsgeschichte gibt es Leibeserziehung als Volkserziehung.**

Vom frühen Mittelalter an bis in die Gegenwart hinein war sie vernachlässigt worden. — Dies beruhte weitgehend auf der grundsätzlichen Zurückdrängung alles Körperlichen, dem nach christlicher Anschauung eine ursprüngliche Sündhaftigkeit anhaftet. Nur Rittertum und Adel haben der Leibeserziehung Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. oben S. 34). Jahns Turnbewegung war sofort auf politischen Widerstand gestoßen und hat 100 Jahre gebraucht, um in ihrer großen Bedeutung voll anerkannt zu werden (vgl. oben S. 50). Von England her war seit der Jahrhundertwende die einseitige Form des Sportes auch in Deutschland eingedrungen. Aus dem Geist der Jugendbewegung war dagegen die Gymnastik entstanden und hatte sich soweit entwickelt, daß sie als wesentliches Element mit in die heutige Leibeserziehung eingebaut werden konnte.

2. **Die hohe Wertung der Leibeserziehung der Gegenwart kommt nicht in erster Linie aus dem körperlichen, sportlichen, soldatischen oder arbeitsmäßigen Leistungsideal, sondern aus den volksbiologischen Einsichten der nationalsozialistischen Rassenlehre.**

„Der völkische Staat hat in dieser Erkenntnis seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper" („Mein Kampf" S. 452).

3. **Am Anfang aller Leibeserziehung steht die Gesundheitserziehung, deren erster Anwalt der Arzt ist.**

Er erfüllt seinen Beruf nach der nationalsozialistischen Auffassung nicht allein in der Heilung der Kranken, er soll vor allem auch Krankheiten verhüten. Die Gesundheitserziehung, die nach den Richtlinien des Arztes jedoch jeder Erzieher betreiben muß, verbindet die Unterrichtung in den Fragen der natürlichen, gesunden Lebensweise, mit den praktischen Maßnahmen hierfür. Die regelmäßige Gesundheitsüberwachung begleitet die Gesundheitserziehung.

II. **„In der Leibeserziehung ist der Leib der Angriffspunkt, der ganze Mensch das Ziel der Erziehung",** — diese Worte aus den Richtlinien des Reichserziehungsministers besagen, daß die Leibeserziehung sowohl der körperlichen Ausbildung als auch der charakterlichen Erziehung und der seelisch-geistigen Bildung dient, also dem ganzen Menschen.

1. **Die körperliche Erziehung umfaßt die Entwicklung der natürlichen Bewegungsfähigkeit und der körperlichen Leistungsfähigkeit.** Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Wendigkeit sind Ziele der Leibeserziehung.
2. **Der Charakter wird mit der Selbstdisziplin und Körperbeherrschung, die jede Leibeserziehung verlangt, unmittelbar erzogen.** Härte und Willenskraft, Entschlußfähigkeit und Kampfgeist entwickeln sich bei den Arten der Leibeserziehung, die auf Leistung gerichtet sind, also beim Wettkampf, besonders beim Mannschaftswettkampf.
3. **Der seelische Bereich der Leibeserziehung wird von einer neuen bejahenden Haltung gegenüber dem Körper erfüllt.**

Ein neues Ideal der Schönheit und Reinheit des Leibes durchdringt unmittelbar das Lebensgefühl unserer Zeit, und läßt uns auch die griechische Welt mit anderen Augen als früher sehen (vgl. oben S. 58).

III. **Die praktischen Auswirkungen der neuen Wertung der Leibeserziehung können nur angedeutet werden.** Zu der erhöhten Turnstundenzahl in der Schule kommt der Auftrag der HJ. zur Durchführung der Leibeserziehung der Jugend. Im Reichsarbeitsdienst wird ebenfalls die gesamte Jugend von einer naturgemäßen und zugleich methodischen Leibeserziehung erfaßt. In der Wehrmacht bildet sie einen wesentlichen Bestandteil der soldatischen Ausbildung. Im **Betriebssport** wird der Ausgleich zur einseitigen körperlichen Arbeit erreicht. Das **SA.-Wehrabzeichen** und das **Reichssportabzeichen** bilden einen Ansporn für jeden.

Das Schwergewicht der nationalsozialistischen Leibeserziehung liegt stets auf der Breitenwirkung, erst an zweiter Stelle steht die Spitzenleistung.

C. Charaktererziehung.

I. **Die eigentliche Aufgabe aller Erziehung liegt in der Charaktererziehung**, d. h. in der Erziehung zur charakterlichen Haltung. „Erziehung heißt: aus vorhandenen Anlagen Charaktere entwickeln" (s. Hierl, „Ausgewählte Schriften und Reden" 1941). Die Charakterstärke ist das wesentliche Merkmal der Persönlichkeit. Die Formung und Härtung des Willens steht im Mittelpunkt der Charaktererziehung. In der Überwindung von Widerständen bildet sich der Charakter. Das Ziel ist stets die Tat.

Ebenso wie die körperliche Erziehung hat die Charaktererziehung in der deutschen Erziehungsgeschichte am Rande gestanden, während die Mitte überwiegend von der Verstandesbildung, von Schule und Unterricht ausgefüllt war. Nur dort wo starke Gemeinschaften ihre eigenen Formen der Zucht herausbildeten, wurde eine planmäßige Charaktererziehung betrieben. Am ausgeprägtesten war dies im preußischen Soldatentum der Fall. Unter den Erziehungstheoretikern stellte Fichte die Charaktererziehung stark in den Vordergrund; bei Herbart ist sie ebenfalls vorhanden, jedoch schon wieder von der Verstandesbildung überdeckt. Vgl. oben S. 55, 67.

II. **In einer bestimmten „Haltung„ und Gesinnung erhält die Charaktererziehung ihr inhaltliches Gepräge.** Die Haltung ist **nationalsozialistisch.** Das Verhältnis des einzelnen zur Gemeinschaft steht im Vordergrund: seine Eingliederung sowohl wie sein Einsatz für die Gemeinschaft, sein verantwortungsvolles, aktives, freudiged Tätigsein. Die **charakterliche Haltung** ist in ihrer Grundform soldatisch.

Im folgenden seien einige wesentliche Werte aus dem **charakterlichen Idealbild des jungen Deutschen hervorgehoben:**

1. **Wahrhaftig, innerlich anständig und sauber, zuverlässig, treu gegen sich selbst und andere, einfach und natürlich** soll er sein.
2. **Die Stärkung des Selbstvertrauens**, der Selbstsicherheit und damit der Entschluß- und Verantwortungsfreudigkeit, hat der Führer schon in seinem Buch „Mein Kampf" wiederholt gefordert.
3. **Die Kameradschaft** verlangt vom einzelnen die Fähigkeit, sein „Ich" zurückzustellen und sich uneigennützig zu verhalten. Er muß opfern können.
4. **Selbstzucht und innere Disziplin, Gehorsam, Einordnung, Pflichterfüllung, Selbstbeherrschung und auch die Verschwiegenheit** sind soldatische Charakterwerte, die heute von allen Deutschen gefordert werden.
5. **Einsatzbereitschaft**, Aktivität, Energie und Härte sind die Voraussetzungen der Tat.
6. **Das persönliche Ehrgefühl soll mit dem Ehrgefühl der Gemeinschaft und der nationalen Ehre des Volkes verbunden sein.**

III. **In der gesamten nationalsozialistischen Erziehung haben die Charakterwerte gegenüber der Verstandesbildung und dem fachlichen Können den Vorrang.** Sie bestimmen die Auslese der Führererziehung.

D. Bildung.

Bildung ist die Entwicklung und Formung der geistigen Kräfte des einzelnen, durch die er in die Kulturgemeinschaft des Volkes eingegliedert wird. Die Bildung ist also in die lebendige Einheit des Erziehungsvorganges eingebunden.

Der **Begriff der Bildung** gehört zu den sehr viel und zugleich sehr unterschiedlich gebrauchten Grundbegriffen der Erziehungsgeschichte. Um die „echte" und „wahre" Bildung hat man vor allem in den letzten 100 Jahren gerungen. Die Nietzschezeit wandte sich gegen die erkenntnismäßige„ „historistische" Bildung, die die „plastische Kraft" des Lebens zerstört (vgl. oben S. 79). Sie suchte der geistigen Formung des Menschen die Dynamik zurückzugeben, die sie etwa bei Herder gehabt hatte (vgl. oben S. 43). Der Nationalsozialismus wies anklagend auf die Gefahren des Intellektualismus, als der „liberalistischen" Entartungsform der Bildung und stand allem „Bildungsoptimismus" nicht nur skeptisch gegenüber, sondern sah in ihm eine Erscheinung des Verfalls.

I. **Der Nationalsozialismus hat einen neuen Begriff von Bildung.** Er betont, daß die Gegenwart am Anfang einer neuen Bildung stehe. Die Voraussetzungen für sie sind geschaffen in dem politischen Erlebnis, in der neuen politischen Kraftentfaltung unseres Volkes und in seiner inneren und äußeren Neugestaltung. Aus der Kenntnis unserer großen Vergangenheit,

Leitlinien: 1. Vorrang der Erziehung vor der Bildung,
2. " " Volksgemeinschaft vor dem Einzelnen
(Tendentiell) 3. " " Staatlichkeit vor dem Privatdasein,
4. " der Inhalte vor der Methode.

aus dem Glauben an unsere Kraft und mit der Erfüllung unserer Aufgaben wird eine neue, im Volk begründete Bildung erwachsen.

1. Die neue Bildung ist auf die Erfüllung der gestellten Aufgaben gerichtet. Sie ist durchdrungen von dem Bewußtsein einer besonderen Mission unseres Volkes. Die Bildung jedes einzelnen, sowohl seine berufliche, wie seine allgemeinkulturelle steht in diesem Zeichen. Jeder einzelne wird hierbei vom Ganzen getragen.

2. Aus diesem völkischen Zukunftswillen erwächst das Streben den geschichtlichen Zusammenhang zu erkennen und zu verstehen, in dem die Gegenwart steht und aus dem sich die neuen Aufgaben ergeben. Die Erkenntnis der geschichtlichen Wirkungen und ihrer Gesetze hilft die Fragen der Gegenwart und der Zukunft erkennen und klären. Somit erhält die nationalsozialistische Bildung ihren geschichtlichen Charakter.

II. Der planmäßigen Bildung dienen Unterricht, Lehre und Schulung. Sie entwickeln die geistigen Kräfte und führen in das Kulturgut des Volkes ein. Sie vermitteln Kenntnisse und Einsichten und stellen Klarheit und Bewußtheit her.

Wie aber die Bildung zutiefst aus den Erlebniskräften erwächst und wie sie immer den künstlerisch-kulturellen Bereich des völkischen Lebens mitumfaßt, so sind neben dem Unterricht das kulturelle Gemeinschaftsleben und -schaffen, sind Kunst, Feier, Fest und Brauchtum Quellen der Volksbildung. Und gerade der Nationalsozialismus ist in dieser Beziehung nicht spartanisch, sondern räumt dem kulturellen Wirken und der künstlerischen Bildung einen bedeutenden Raum ein, denn er sieht in der Kultur den letzten Sinn des Gemeinschaftslebens des Volkes.

III. Die inhaltliche Gestalt der neuen Bildung zu umreißen, muß aus Raumgründen hier verzichtet werden. Sie wird vorgezeichnet in den kulturpolitischen Reden und Schriften führender Männer des Reiches — in Lehrplänen der Schulen — in Dienstanweisungen und Richtlinien der Formationen für politischen Unterricht und kulturelle Gestaltung — und schließlich in den wesentlichen kulturellen Leistungen der Gegenwart.

II. Die Erziehungskräfte.

A. Erbanlage und Erziehung.

I. Jeder einzelne ist, wie die Rassenlehre gezeigt hat, Träger eines körperlich-seelisch-geistigen Erbgutes. Nach bestimmten Gesetzlichkeiten (Gregor Mendel) sind in seiner Erbanlage Merkmale seiner Eltern, Großeltern, Ahnen und damit seines

Volkes und seiner Rasse enthalten. Durch sie ist sein Leben vorgezeichnet und dieses ist damit die Entwicklung einer geprägten Form, die im letzten Grunde durch keine Macht der Welt zerstückelt und abgewandelt werden kann (vgl. oben S. 44).

1. Für die Erziehung bedeutet diese Erkenntnis eine starke Einschränkung ihrer Wirkungsmöglichkeit. Der Glaube an die unbegrenzte Bildsamkeit, den das 18. Jahrhundert theoretisch begründet hatte und der trotz seiner Widerlegung durch die Deutsche Bewegung immer wieder aufgelebt war, ist damit endgültig überwunden. Die Erziehung kann nicht aus jedem jungen Menschen machen, was sie will. Sie ist an naturgegebene Schranken gebunden, über die sie nicht hinauskam.

2. Diese Einschränkung der Erziehungsmöglichkeit bedeutet jedoch nicht ihre Ausschaltung — im Gegenteil: wohl noch nie in der deutschen Geschichte ist die Erziehungsaufgabe als so wesentlich erachtet worden, wie heute. Die Überzeugung von der starken Erziehbarkeit des deutschen Menschen hat den Kampf der Bewegung von Anbeginn an getragen — ihr Erziehungserfolg ist bereits geschichtliche Tatsache. Jeder Erzieher erlebt im Alltag seiner Arbeit die Bedeutung der erzieherischen Einwirkung und auch den erzieherischen Erfolg, der ihm immer wieder das Gefühl der Befriedigung und damit die Kraft für seine weitere Arbeit gibt.

II. Für den Erzieher folgt aus diesen Einsichten, daß er die ihm zur Erziehung anvertraute Gefolgschaft kennen und sich immer wieder mit ihr beschäftigen muß. Er muß gleichsam das Material beherrschen, an dem und mit dem er arbeitet. Nur dann kann er die ihm gegebenen Möglichkeiten voll auswerten und die vorhandenen Kräfte und Fähigkeiten durch seine Maßnahmen entwickeln und gestalten. Er wird dann Ziele setzen und Anforderungen stellen, für die die Kräfte und Fähigkeiten vorhanden sind und die darum erreicht und erfüllt werden können.

B. Gemeinschaftserziehung.

I. Erziehung ist eine natürliche Lebensfunktion der Gemeinschaft. In jeder Gemeinschaft sind erzieherische Wirkungskräfte vorhanden (s. E. Krieck „Grundriß der Erziehungswissenschaft" 1933). Die Entwicklung der Anlagen, d. h. die Erziehung vollzieht sich also nicht allein durch bewußt geübte Erziehung, sondern namentlich auch durch die lebendigen Wirkungen der gesamten Umwelt. Kaum ist der einzelne in der Lage, von sich selbst zu sagen, welchen Wirkungen und wem er von früh an am stärksten seine Erziehung verdankt, — den Eltern, Geschwistern, Nachbarskindern, Kameraden und Freunden in Haus und Hof, Straße, Dorf und Stadt.

1. Die frühere Erziehungstheorie stellte die Individualerziehung in den Vordergrund. Man beschäftigte sich mit der bewußten Erziehungsaufgabe

am Einzelnen; das Erzieher-Zöglingsverhältnis Rousseaus wirkte nach und verdeckte, daß in Wahrheit immer die Gemeinschaft als Ganzes die stärksten Erziehungskräfte besitzt.

2. Die erzieherische Breitenwirkung der Gemeinschaft mit all ihren bewußten- und unbewußten, absichtlichen und unabsichtlichen Einwirkungen hat die nationalsozialistische Erziehungstheorie besonders herausgearbeitet. Sie hat daraus die Folgerungen gezogen für die Erziehungsform, die ihr am stärksten entspricht und auf die sie das Hauptgewicht ihrer erzieherischen Kraft gelegt hat: die Erziehung in den formierten und bewußt auf das Ziel ausgerichteten und geführten Gemeinschaften.

II. **Die Grundform der nationalsozialistischen Erziehung ist die Gemeinschaftserziehung.** Der Erziehung zur Volksgemeinschaft entspricht es, daß die Erziehung in der Gemeinschaft durchgeführt wird. Indem der Einzelne in die Gemeinschaft, in die er gestellt ist, eingegliedert wird und sich in ihr tätig und einsatzbereit erweisen muß, wird er Glied der großen Volksgemeinschaft.

In der Gemeinschaftserziehung sind vor allem **die folgenden erzieherischen Wirkungen hervorzuheben:**

1. **Tat und Bewährung.** Die Gemeinschaftserziehung ist eine praktische Erziehung im Unterschied zu aller theoretischen Unterrichtung, die sich zunächst einmal lediglich an die Vorstellung wendet. Die Erziehungsgemeinschaft ist eine Lebensgemeinschaft; jeder Einzelne ist tätig in ihr und übt seine Kräfte. Er muß zeigen, ob und inwieweit er die gestellten Forderungen erfüllen kann. Er muß sich in eine Ordnung einfügen und sich den Gesetzen und der Zucht der Gemeinschaft unterwerfen.
2. **Kameradenerziehung.** In der Gemeinschaft erzieht einer den anderen. Die Glieder der Gemeinschaft erziehen sich untereinander. Sie kritisieren und verbessern sich. Humor und Spott, mit denen die Schwächen des anderen bedacht werden, tragen mit dazu bei, sie auszumerzen. Vor allem helfen sich die Kameraden untereinander und zeigen sich gegenseitig, wie man es besser und richtiger macht. **Das stärkste Erziehungsmittel ist das Vorbild,** das einer dem anderen gibt. Der eine sieht auf den anderen und sucht ihm nachzueifern. Je besser der Geist der Gemeinschaft im ganzen ist, um so wichtiger und um so wesentlicher ist die Kameradenerziehung in der Gemeinschaft.
3. **Der Wetteifer.** Einem natürlichen menschlichen Streben entsprechend entwickelt sich in der Gemeinschaft der Wetteifer. Dieser Trieb ist gesund und richtig, solange er nicht bloßes persönliches Geltungsstreben ist oder sich in brutaler Rücksichtslosigkeit auswirkt. **Die nationalsozialistische Erziehung** betrachtet und verwertet den Wetteifer daher bewußt als ein Erziehungsmittel. Sie fördert das Streben des Einzelnen „der Erste" zu sein und sich auszuzeichnen. Wettkämpfe auf körperlichen, geistigen und berufstechnischen Gebieten geben in ähnlicher Weise Ansporn wie Abzeichen, Orden, Anerkennungen oder auch die Zensuren der Schule. Der Aufbau der gesamten Volksordnung als „Führungsordnung" bedeutet den stärksten Ansporn für das Streben jedes einzelnen zur Arbeit an sich selbst.

C. Stellung und Aufgabe des Erziehers.

I. **Die Stellung des Erziehers entspricht heute der Bedeutung der Erziehung.** Man sieht im Erzieherberuf eine große verantwortliche Aufgabe enthalten und sucht für sie aus dem Nachwuchs die Besten und Tüchtigsten zu gewinnen. Seiner Erziehung und Ausbildung wird die größte Aufmerksamkeit gewidmet.

In der Erziehungsgeschichte ist bisher der Erzieher sehr zurückgetreten und eigentlich nur in der Gestalt des Lehrers vorgekommen, der sich seine Stellung erst langsam erkämpfen mußte (vgl. oben S. 73). Er war bisher auch weniger Erzieher als Vermittler eines Wissens, seine Persönlichkeit trat hinter dem Bildungsstoff zurück. Nur vereinzelt hat die Erziehungstheorie erkannt, daß es bei der Erziehung vor allem auf den Erzieher ankommt.

II. **Der heutige Erzieherbegriff ist entschieden mitgeprägt durch die Führungsaufgabe,** die ihm zugleich mit dem Erziehungsauftrag zuteil wird. Nicht ein Zögling steht dem Führer gegenüber, sondern eine Gefolgschaft. Führen und Erziehen ergänzen sich gegenseitig und gehören zusammen. „Erziehen heißt: aus vorhandenen Anlagen Charakterwerte entwickeln. Führen heißt: eine Gefolgschaft an ein vorgeschriebenes Ziel bringen, also bestimmte Leistungen mit ihr vollbringen" (Hierl, a. a. O.).

Folgende Forderungen werden vor allem an den Erzieher gestellt:

1. Er muß die Überlegenheit der Persönlichkeit besitzen. Er muß selbst von dem Ziel ergriffen sein und es klar und deutlich vor Augen haben, zu dem er seine Gefolgschaft führen und erziehen will. Gehalt und Stoff, den er vermitteln will, muß er beherrschen. Er muß in jedem Fall mehr sein und mehr können, als die, die er zu führen und zu erziehen hat.
2. Er muß die Fähigkeit des persönlichen, erzieherischen Einflusses auf seine Gefolgschaft haben. Er muß fürsorglich zu denken, zu handeln und auf sie einzugehen verstehen. Er muß ihr Hilfen geben können, er muß sie mitreißen und begeistern können. Dies gilt der Gesamtheit seiner Gefolgschaft gegenüber, wie dem Einzelnen, dessen er sich besonders annehmen muß.
3. Bedingung aller erzieherischen Wirkung ist das Vorbild. Es ist zugleich seine stärkste Kraft. Wo das persönliche Verhalten des Erziehers nicht mit seiner Forderung übereinstimmt und mit seiner Lehre, sind diese zur Wirkungslosigkeit verurteilt. Damit erfordert der Beruf des Erziehers eine starke persönliche Selbstzucht.

III. Die weibliche Erziehung.

Die vorstehende Kennzeichnung des Erziehungszieles und der Erziehungskräfte betrifft im ganzen gesehen sowohl die männliche, wie die weibliche Erziehung. Auch die Frau soll eine politische Erziehung erfahren, auch sie soll ihr Leben und ihre Arbeit als einen Dienst am deutschen Volk ansehen und entsprechend gestalten, auch für sie gelten die Gesetze der Gemeinschaftserziehung.

Trotz dieser Übereinstimmung ist es **erforderlich, auf die Fragen der weiblichen Erziehung gesondert hinzuweisen**, denn der Nationalsozialismus betont stärker, als es die Vergangenheit tat, **die Verschiedenheit der Geschlechter**. Er gewinnt damit für die weibliche Erziehung eigene Zielsetzungen und vor allem Erziehungsformen, die der weiblichen Art und der Stellung und Aufgabe der Frau entsprechen. Um dies zu verdeutlichen, ist ein kurzer Rückblick auf die Geschichte der weiblichen Erziehung erforderlich, die um der geschlossenen Darstellung willen in den vorausgegangenen historischen Abschnitten zurückgestellt wurde.

A. Geschichte der weiblichen Erziehung.

I. Die weibliche Erziehung hat entsprechend der Stellung der Frau im Schatten der männlichen Erziehung gestanden. Sie war im wesentlichen auf das Haus beschränkt und ist erst mit der allgemeinen Schulpflicht zögernd hervorgetreten und in den Mädchenschulen auch zu einer öffentlichen Erziehung gelangt (vgl. oben S. 29). Die Geschichte der weiblichen Erziehung beginnt jedoch gleichzeitig mit der männlichen. Mit dem Wandel des Bildes und der Stellung der Frau wechselt ihre Erziehung. Diese steht ebenso wie die männliche im Zusammenhang der gesamtgeschichtlichen Entwicklung.

Folgende drei Gesichtspunkte sind hervorzuheben, **unter denen die Frau** im Verlauf der Geschichte gesehen wurde:

1. **Die Mutter der Kinder** war die deutsche Frau wohl **zu allen Zeiten in erster Linie.** Aus germanischen Quellen ist die starke Wertung der Mutter-Kind-Beziehung zu ersehen (vgl. I. Naumann „Altgermanisches Frauenleben" 1925). Die Madonnendarstellungen des Mittelalters enthalten neben der religiösen Idee den starken Ausdruck der Ehrfurcht vor der Mutter. Es wurde erwähnt, wie Pestalozzi die Erziehung durch die Mutter bewertet und wie sie für ihn den Mittelpunkt der Familie gebildet hat (vgl. oben S. 48). Er brachte damit die ewige Wirkung der „Mutterkraft" und „Mutterliebe" zum Bewußtsein.
2. **Als Frau und Gefährtin des Mannes**, als seine Kameradin und seine Geliebte ist die Frau ebenso zu allen Zeiten angesehen worden. Der Mann kämpft um sie, er will sich ihrer würdig erweisen — und gleichzeitig ist die Frau darauf eingestellt, für ihn da zu sein und an seiner Seite durchs Leben zu gehen. In der „Minne" des Mittelalters tritt sie hervor als die edle Herrin, der der Ritter dient, wobei ihre gesellschaftliche Stellung von Bedeutung ist. Der **Einfluß Frankreichs** wird wie hier dann zum zweiten Male wirksam, als im Barock dem „Weltmann" entsprechend die „Dame" das weibliche Bildungsideal bezeichnet (vgl. oben S. 34). **Rousseau** erzog seine Sophie ausschließlich dazu, ihrem

späteren Gatten „zu gefallen" und ihre gesellschaftliche Stellung auszufüllen. Damit prägte er die bis in die jüngste Vergangenheit hinein vorhandene Erziehung der „Höheren Tochter" (mit Tanzstunde, Klavierunterricht, Pensionat usw.). Eine vertiefte Auffassung der Beziehung vom Mann zur Frau und zugleich eine Rückführung auf die deutsche Einstellung brachte die Deutsche Bewegung. Sie sieht die Frau als **wirkliche Lebensgefährtin und geistige Kameradin** des Mannes und erkennt, daß sich die Ehe aus der in der Verschiedenheit der Geschlechter angelegten gegenseitigen Ergänzung aufbaut. Ehrfurcht und Achtung vor der Frau bringt sie erneut zur Geltung.
3. **Herrin des Hauses** ist die Frau schon in frühgeschichtlichen Zeiten. In der Bürgersfrau des Mittelalters tritt erstmalig der Typ der Hausfrau hervor. Das 18. Jahrhundert stellte bewußt das Erziehungsideal der „tüchtigen Hausfrau" auf, die im Hause ihren eigenen verantwortlichen Wirkungsbereich hat. In ihren besonderen Fähigkeiten und Tugenden schildert sie z. B. Möser. „Die züchtige Hausfrau" in Schillers „Glocke" „herrschet weise im häuslichen Kreise". Zugleich sind in dieser Zeit die ersten Anfänge einer planmäßigen weiblichen Erziehung zu erkennen, die vor allem auf dem häuslichen, wirtschaftlichen Gebiet liegen (s. Ursula Graf „Das Problem der weiblichen Bildung" 1925).

II. **Die Frauenbewegung entstand in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.** Sie war eine zur Zeit ihrer Entstehung und ihres erfolgreichen Wirkens geschichtlich notwendige Bewegung. Was sie errang, ist inzwischen Selbstverständlichkeit geworden.

1. **Die Frauenbewegung eröffnete der Frau erstmalig die Berufsmöglichkeit** und gab ihr damit eine wesentliche Voraussetzung zu einer freieren Einstellung gegenüber dem Mann. Vorher war sie darauf angewiesen zu heiraten — schon aus Versorgungsgründen; meist wurde sie verheiratet; unverheiratet wurde sie die untätige „alte Jungfer". Die Frauenbewegung schuf viele Ausbildungsmöglichkeiten für neue weibliche Berufe und förderte und reformierte das weibliche Schulwesen. Sie erst ermöglichte der Frau den Zugang zur Hochschule. Durch sie erst erhielt die Frau das Stimmrecht und damit den Anfang einer politischen Mündigkeit.
2. **Die deutsche Frauenbewegung, geführt von Helene Lange, sah als eigentlichen Beruf der Frau: Mutter und Frau zu sein.** Es war die vom marxistischen Sozialismus beeinflußte Richtung der Frauenbewegung, die die „völlige Gleichheit" von Mann und Frau forderte und damit zu einer Vermännlichung der Frau führte, gegen die sich der Nationalsozialismus heftig wandte.

B. Die heutige weibliche Erziehung.

1. **Das weibliche Erziehungsziel des Nationalsozialismus ist durch** den Satz gekennzeichnet, daß das Mädel zur „deutschen Frau und Mutter" erzogen werden soll. Mutter zu sein — soll ihr die höchste Erfüllung bedeuten. An der Seite des Mannes soll sie den Mittelpunkt der Familie bilden. Ihre hausfrauliche Fähigkeit und Tüchtigkeit muß eine selbstverständliche Voraussetzung hierfür sein.

1. In ihrer Stellung und Aufgabe als Mutter wird die deutsche Frau in erster Linie von der volksbiologischen und rassischen Grundeinstellung aus gesehen. Sie ist die Trägerin der Zukunft unseres Volkes. Ihr Beitrag zu seinem Weiterleben und seinem Erstarken ist so bedeutungsvoll, daß sie schon von dieser Seite her die höchste Achtung und den Schutz der Gemeinschaft verdient.
2. Diese Lebensbestimmung bedingt, daß die Erziehung des jungen Mädels in erster Linie auf die Aufgaben und Pflichten in der Ehe und Familie ausgerichtet wird. Doch soll sie sich im Falle ihrer Nichtverheiratung nicht in einer ähnlichen Lage befinden, wie es früher der Fall war.
3. Die Erziehung des Mädels richtet sich daher auch auf den Beruf. Es ist heute selbstverständlich, daß sie nach Abschluß der Schule einen Beruf erlernt und ihren Ehrgeiz darein setzt, in ihm etwas Tüchtiges zu leisten. Viele Berufe stehen ihr offen. Besonders wird sie zu solchen hingeführt, die der weiblichen Eigenart entsprechen und in denen sie ihre weiblichen Kräfte entfalten kann.

II. Erstmalig in der deutschen Erziehungsgeschichte erfährt heute das junge Mädel eine politische Bildung und Erziehung. Auch für sie gilt das für das Gesamtvolk verbindliche Erziehungsziel: die politische Haltung. Sie soll sich als Glied der Volksgemeinschaft wissen. Sie soll ihr Leben und Wirken als Dienst an der Gesamtheit sehen und dementsprechend gestalten. Ihre Arbeit ist Arbeit für das Volk. Darum unterliegt auch sie der Jugendienstpflicht. Darum wurde für sie die Reichsarbeitsdienstpflicht der weiblichen Jugend geschaffen, wo sie in der Gemeinschaft des Lagers und bei gemeinnütziger Arbeit eine politische Erziehung erfährt.

Dem verschiedenen Wesen der Geschlechter entspricht es, daß die Erziehung des Mädels in eigenen Erziehungsformen und nach eigenen Richtlinien vor sich geht. Die Koedukation in der Schule ist in den Hintergrund getreten. BdM. und RADwJ. entwickeln der weiblichen Art entsprechende Erziehungsformen.

IV. Der Aufbau der Erziehung.

Der Verwirklichung der nationalistischen Idee dient der Erziehungsaufbau, den die Bewegung seit ihrer Entstehung schuf und den seit der Machtergreifung 1933 Partei und Staat gemeinsam errichten. Jede der Erziehungsformen hat ihren eigenen, besonderen Auftrag im Dienst des gemeinsamen Zieles.

A. Familie und Schule.

I. Die Familie bedarf am Anfang der besonderen Erwähnung, da der nationalsozialistische Staat in ihr nicht nur die biologische Zelle des Volkes sieht und sie entsprechend schützt und pflegt, sondern ihr auch eine grundlegende Bedeutung für die Erziehung zuerkennt. Seit der germanischen Frühzeit hat die Familie

immer ihre starke Erziehungskraft erwiesen, die am eindringlichsten von Pestalozzi dargestellt wurde (vgl. oben 48). Heute wird sie bewußt als die Grundlage aller Erziehung angesehen. Dies entspricht dem deutschen Wesen im Unterschied zu den familienfeindlichen Theorien seit Plato (vgl. oben S. 56).

1. Der Familie gehört das Kleinkind fast ausschließlich. Der freiwillige Kindergarten — heute nicht nur in der Stadt, sondern auch auf dem Lande besonders von der NSV. in den Überlieferungen Fröbels gepflegt — bringt dem Kind eine Ausweitung und Ergänzung des Familienkreises.

   Mit Schul- und Jugenddienstpflicht treten die Erziehungskräfte der größeren Gemeinschaft an das Kind heran.
2. Trotz der grundsätzlichen Wertung der Familienerziehung gibt es heute doch die Heimerziehung, wo die fehlende Familie ersetzt werden muß, wo häufiger Ortswechsel des Vaters aus beruflichen Gründen einen gleichmäßigen Schulbesuch der Kinder unmöglich macht, wo besondere erzieherische Gründe dazu raten oder wo eine frühe politische Erziehung unter Auslesegesichtspunkten durchgeführt wird, wie in den Adolf-Hitler-Schulen und den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten. Seit 1941 werden auch besondere staatliche „Heimschulen" aufgebaut.

II. Die Schule hat nach der Machtergreifung im Rahmen eines weitgehenden Umbaues eine innere und äußere Reform erfahren, deren Einzelmaßnahmen zur Zeit noch nicht abgeschlossen sind. Diese Reform besteht in der Durchdringung mit Geist und Haltung des Nationalsozialismus — in entsprechender Neugestaltung von Lehrbüchern und Umgruppierung von Unterrichtsfächern und schließlich in der Beseitigung bestehender und Einführung neuer Schularten.

1. Für die Volksschulen wurden mit Erlaß des Reichserziehungsministers vom 15. XII. 1939 einheitliche Richtlinien und Pläne gegeben.

„Die Aufgabe der deutschen Schule ist es, gemeinsam mit den anderen nationalsozialistischen Erziehungsmächten, aber mit den ihr gemäßen Mitteln die Jugend unseres Volkes zu körperlich, seelisch und geistig gesunden und starken deutschen Männern und Frauen zu erziehen, die, in Heimat und Volkstum fest verwurzelt, ein jeder an seiner Stelle zum vollen Einsatz für Führer und Volk bereit sind. Im Rahmen dieser Aufgabe trägt die Volksschule die Verantwortung dafür, daß die Jugend mit den grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet wird, die für den Einsatz ihrer Kräfte in der Volksgemeinschaft und zur Teilnahme am Kulturleben unseres Volkes erforderlich sind."

Zwei Neueinrichtungen sind zu erwähnen:

a) Das Landjahr — eine besondere erzieherische Maßnahme des Nationalsozialismus im Sinne der Verbundenheit mit Land und Bauerntum — wird seit 1934 als einjähriger Lehrgang für ausgelesene Volksschüler,

nach ihrer Schulentlassung durchgeführt. Die Arbeit beim Bauern von den Landjahrlagern aus soll die Jugend dem Land zuführen.

b) Die Lehrerausbildung und -erziehung, der nach 1933 zunächst die „Hochschulen für Lehrerbildung“ dienten, in die die früheren „Pädagogischen Akademien“ umgewandelt waren, wird seit 1940 in den geschlossenen Lehrgängen der „Lehrerbildungsanstalten“ durchgeführt.

2. Die Hauptschule wurde durch Erlaß des Reichserziehungsministers vom 28. IV. 1941 neu eingeführt. Eine Auslese, etwa $1/3$ der Volksschüler, gelangt in die Hauptschule. Von hier aus ist der Zugang zur Oberschule möglich.

Das österreichische Reichsvolksschulgesetz von 1869 hatte die Hauptschule als eine auf das praktische Leben gerichtete Schulform erstmalig geschaffen. Die späteren „Mittelschulen“ im Altreichsgebiet waren ihnen verwandt. Die Hauptschule umfaßt 4 Klassen und baut auf der vierjährigen Grundschule auf.

3. Die Oberschule als Regelform der höheren Schule wurde durch Erlaß des Reichserziehungsministers vom 29. I. 1938 neu bestimmt und damit die bestehende Vielzahl höherer Schulformen beseitigt. Mit 8 Klassen ist sie — aufbauend auf dem vierten Volksschuljahr — eine grundständige Schulform. Sie lehrt an Fremdsprachen Englisch und für den sprachlichen Zweig außerdem Latein; bei den Mädchen neben Englisch zwei wahlfreie Fremdsprachen. Der andere Zweig stellt bei den Jungen Naturwissenschaft und Mathematik in den Vordergrund, bei den Mädchen Hauswirtschaft (s. „Erziehung und Unterricht in der höheren Schule“, amtl. Ausgabe 1938). Während des Krieges gilt teilweise eine Sonderregelung.

Sonderformen:

a) Das Gymnasium bleibt als Nebenform mit Latein, Griechisch und Englisch als Fremdsprachen für die männliche Jugend in beschränktem Umfang erhalten.

b) Das Musische Gymnasium, in Frankfurt a./M. und Leipzig als höhere Jungenschule mit Heimerziehung, verfolgt mit der entsprechenden Auslese eine besondere künstlerische Ausbildung.

4. Neue nationalsozialistische Schulformen, die insbesondere der Erziehung des Führernachwuchses in Staat und Partei auf der Grundlage einer strengen körperlichen, charakterlichen und geistigen Auslese (ohne Rücksicht auf Stand und Besitz) dienen, sind:

a) Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten — geschaffen vom Reichserziehungsminister Rust (Inspekteur: ϟϟ-Obergruppenführer Heißmeyer) — Heimschule mit Oberschulaufbau. Ihr Ausbau wird auch im Kriege weitergeführt.

b) Die Adolf-Hitler-Schulen — 6-klassig auf der Grundschule aufbauend, im Zusammenhang mit den Ordensburgen entstanden — für die Gesamtgestaltung sind der Reichsorganisationsleiter und der Reichsjugendführer maßgebend.

Im Unterschied zu den bisherigen, vorwiegend auf Wissen und Bildung und in ihrer Wirkung auf täglich nur wenige Stunden Besuch, begrenzten Schulformen wird hier auf neuen Wegen die Charakterbildung und die Entwicklung der politisch-soldatischen Führungsbefähigung durch frühe, jedoch altersgemäße praktische Betätigung und Übung der Kräfte des Körpers, des Charakters und des Geistes durchgeführt.

B. Hitler-Jugend.

I. Mit der Hitler-Jugend wurde erstmalig in der deutschen Erziehungsgeschichte eine einheitliche geschlossene Jugendorganisation für die Erziehung der gesamten deutschen Jugend geschaffen. Die alte Jugendbewegung, die nur einzelne Gruppen erfaßt hatte, fand mit der neuen nationalsozialistischen Jugenbewegung ihren Abschluß (vgl. oben S. 80). Ihre guten Traditionen wurden vielfach weitergeführt. Der Grundsatz der Selbstführung und der Selbstverantwortung der Jugend wurde für deren Gesamtheit verwirklicht.

1. Die HJ. wurde 1926 gegründet. Am 1. Dezember 1936 wurde durch Gesetz die Erziehung der gesamten deutschen Jugend der HJ. übertragen.

2. Die „Jugenddienstordnung“ vom 25. März 1939 verpflichtet alle Jugendlichen zwischen 10 und 18 Jahren zum Ehrendienst in der HJ.

3. Baldur von Schirach war bis 1940 Reichsjugendführer. Er ist heute der Reichsleiter der gesamten Jugenderziehung der NSDAP. und zugleich mit der Inspektion der gesamten HJ. auch für den staatlichen Bereich beauftragt.

4. Die nationalsozialistische Jugendbewegung gliedert sich in: „Deutsches Jungvolk“, „Hitlerjugend“; „Bund deutscher Jungmädel“, „Bund deutscher Mädel“, BDM.-Werk „Glaube und Schönheit“.

II. Die praktische Erziehungsarbeit der HJ. ist vielfältig und reich in ihren Formen und Arten und kann in diesem Rahmen nur durch Stichworte angedeutet werden:

Heimarbeit, Fahrt, Lager, Jugendherbergswerk, Leibeserziehung, Berufswettkampf, soziale Arbeit, kulturelle Arbeit, Musikpflege, Feiergestaltung, Volkstumsarbeit, Wehrerziehung, Geländesport (vgl. Baldur von Schirach „Revolution der Erziehung“ 1938).

C. Reichsarbeitsdienst und Wehrmacht.

I. Der Reichsarbeitsdienst (vgl. Näheres im Neugestaltungsheft 35) ist eine geschichtlich neue und einzigartige Schöpfung, die einen besonderen Auftrag zur Erfüllung der nationalsozialistischen Idee erhalten hat: Die Erziehung zur Achtung vor der

Handarbeit, die Erziehung zur nationalsozialistischen Arbeitsgesinnung im Rahmen der Erziehung zur Volksgemeinschaft.

1. Der Schöpfer und Führer des Reichsarbeitsdienstes ist Reichsarbeitsführer Reichsleiter Konstantin Hierl. Durch Gesetz vom 26. VI. 1935 wurde die Reichsarbeitsdienstpflicht für die gesamte deutsche Jugend grundsätzlich festgelegt.

   Mit Kriegsbeginn 1939 kam auch die Reichsarbeitsdienstpflicht der weiblichen Jugend zur Verwirklichung. Die Pflichtzeit im Reichsarbeitsdienst beträgt $1/2$ Jahr (für die weibliche Jugend durch das Kriegshilfsdienstgesetz seit 1941 auf 1 Jahr verlängert).

2. Der Reichsarbeitsdienst ist eine einheitliche Organisation, die sich in den Reichsarbeitsdienst der Männer (RAD/M.) und den Reichsarbeitsdienst der weiblichen Jugend (RADwJ.) gliedert. Die erzieherische Bedeutung des Reichsarbeitsdienstes beruht vor allem in folgendem:

   a) Als erste Formation nimmt er die männliche Jugend und als einzige die weibliche Jugend ganz aus Familie, Beruf und sonstigen Beziehungen heraus und läßt sie in der Lebensgemeinschaft gleichalter Kameraden bzw. Kameradinnen aufgehen.

   b) Er macht wichtige und nützliche Arbeiten für die Volksgemeinschaft zum wesentlichen Inhalt der Gemeinschaftsbetätigung und damit zur Grundlage der Erziehung. Der Inhalt der Arbeit ist in erster Linie Landeskulturarbeit beim RAD/M. und Siedler- und Bauernhilfe beim RAD/wJ.

II. Die Wehrmacht erfaßt seit 1935 wieder die gesamte männliche Jugend und erzieht sie zum wehrhaften Mannestum. Ihre großen Traditionen und reichen Erfahrungen wurden weiterentwickelt und von der nationalsozialistischen Idee durchdrungen.

Die Erziehung und Ausbildung des Soldaten erfaßt stets ein Doppeltes (vgl. oben S. 75).

1. Der Soldat wird zum Kämpfenwollen erzogen, d. h. zu Mut und Tapferkeit, zu Ausdauer und Härte, zu Gehorsam und Treue. Hinter diesen soldatischen Tugenden steht das Wissen: Warum und für wen er zu kämpfen und zu sterben bereit sein muß.

2. Der Soldat wird zum Kämpfenkönnen erzogen, d. h. in den soldatischen Fähigkeiten ausgebildet. Ihm wird das praktische Können und Wissen gegeben, das die heutige Kriegsführung erfordert.

D. Die Partei.

Die NSDAP. mit ihren Gliederungen und angeschlossenen Verbänden stellt als politischer Willensträger der nationalsozialistischen Weltanschauung die auf das Volk in seiner Gesamtheit gerichtete

umfassende politische Erziehungsmacht dar. Es ist ihr Ziel, intensiv in dem engeren Kreis der Mitglieder und extensiv darüber hinaus im Volk die Volksgemeinschaft zu verwirklichen. Die Träger dieser Erziehung sollen in diesem Sinne Volkserzieher sein.

Wenn früher die „Parteien" Ausdruck und Ursprung der inneren Gegensätze im Volk waren (vgl. oben S. 77), so ist heute die „Partei" die volkserzieherisch wirkende einheitliche Organisation der Bewegung.

I. Die Erziehungsformen sind vielgestaltig: Versammlungen, Schulungsabende, Schulungsbriefe, Schulungsburgen, allgemeine Propaganda, Feiern, Gemeinschaftsstunden, kulturelle Veranstaltungen, Sport, Berufswettkampf, soziale Arbeit und Fürsorge usw. seien stichwortartig nur genannt.

II. Die Erziehungsaufgabe der Partei hat der Führer in „Mein Kampf" zum erstenmal dargestellt. Nach den dort gegebenen Richtlinien verwirklicht sie ihren großen, für den Kampf unseres Volkes bedeutungsvollen Auftrag.

E. Die Hochschulen.

I. Die deutschen Hochschulen haben seit 1933 eine neue innere Ausrichtung im nationalsozialistischen Sinn als Stätten der wissenschaftlichen Forschung, der Lehre und der politischen Erziehung der deutschen Jugend erhalten. Unter den Wissenschaften haben vor allem Geschichte, Rassenlehre und Staatswissenschaft von der nationalsozialistischen Weltanschauung Anregung und Auftrag erhalten.

An dieser Stelle sei die Erziehungswissenschaft besonders hervorgehoben, die in neuer Weise vom volkspolitischen Gesichtspunkt aus gesehen wird:

1. Ernst Krieck betonte schon in seinen früheren Büchern: „Menschenformung" und „Bildungssysteme der Kulturvölker", daß die Erziehung ein Glied der gesamten Volksordnung sein muß. Seine „Nationalpolitische Erziehung" zeigte der Erzieherwelt die Zielrichtung der neuen Erziehung. Philipp Hördt stellte die Verbindung zur Schule her. „Der Durchbruch der Volkheit und die Schule".

2. Alfred Bäumler, von Nietzsche kommend, zeigte den politischen Charakter der Erziehung im Staat und trug durch seine Werke „Männerbund und Wissenschaft" 1934, „Politik und Erziehung" 1937, „Gemeinschaft und Bildung" 1942, sowie durch seine Vorträge zur neuen Ausrichtung der Erziehung bei.

II. Träger der politischen Erziehung der studentischen Jugend ist der Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund unter der Führung des Reichsstudentenführers. Die „Kameradschaften", die die alten studentischen „Verbindungen" abgelöst haben, bilden die studentische Erziehungsform. Sie wird ergänzt durch den Einsatz im Landdienst, Fabrikdienst, Sozialdienst. Abgeleisteter Arbeitsdienst ist Voraussetzung für das Studium.

Nationalsozialistischem Geist entsprechen die Sozial- und Erziehungsmaßnahmen:

1. Die Hochschulförderung (Studienbeihilfe) für würdige und zugleich wirtschaftlich bedürftige Abiturienten durch das Reichsstudentenwerk.
2. Das „Langemarck-Studium", dessen Lehrgänge geeigneten Nachwuchs ohne Reifeprüfung einer höheren Schule dem Studium zuführen.

Schlußwort.

Der Weg der deutschen Erziehungsgeschichte hat zur Einheit von Volk, Weltanschauung und Erziehung geführt. Diese Einheit ist das Werk Adolf Hitlers.

I. Stets war in der Deutschen Erziehungsgeschichte die Erziehung von einer Weltanschauung bestimmt, stets waren es **Gemeinschaften, die die Erziehung trugen,** aber noch nie war diese Gemeinschaft das Volk in seiner **Gesamtheit** und noch nie bildeten Volk, Weltanschauung und Erziehung ein geschlossenes Ganzes.

1. **In der Sippe** vollzog sich die **germanische Erziehung,** der die heroische Anschauung der Frühzeit eigen war.
2. **Die Stände:** Geistlichkeit, Rittertum und Bürgertum, **bildeten im Mittelalter die Erziehungsgrundlage** und schufen entsprechend ihren verschiedenen Aufgaben ihre eigenen Formen. Christentum und Kirche durchdrangen das gesamte Dasein.
3. **Der Staat schuf mit Beginn der Neuzeit in der Schule** ein starkes und wirkungsvolles Erziehungsmittel. Doch konnte die Schule zu keiner einheitlichen Bildung kommen, da sie dem Wechsel der politischen und weltanschaulichen Kräfte ausgesetzt war.
4. **Das Volk ist der Träger der Erziehung im Neuen Reich;** die Volksgemeinschaft ist das Ziel. Die nationalsozialistische Weltanschauung gibt dabei Richtung, Inhalt und Form.

II. Die errungene Einheit von Volk, Weltanschauung und Erziehung **bedeutet den Abschluß einer langen geschichtlichen Entwicklung und zugleich einen Beginn.** Uns Heutigen ist ein großer Erziehungsauftrag gegeben. Neu ausgerichtet durch den Nationalsozialismus, gesichert und geklärt durch die geschichtlichen Erfahrungen arbeiten wir im Zuge der kraftvollen Bewegung unserer Zeit an seiner Erfüllung.

Namen- und Sachverzeichnis.

(Die Zahlen bedeuten die Seiten.)

Schaeffers „Neugestaltung"

13. Heft 1. Teil, 2. Teil, 4. Teil

Neues Staatsrecht

13^{1} Neues Staatsrecht I. Der neue Staatsaufbau.
Von Dr. Wilhelm Stuckart, Staatssekretär im Reichsministerium des Innern, Berlin und Dr. Rolf Schiedermair, Oberregierungsrat im Reichsministerium des Innern, Berlin.
18. durchgesehene und ergänzte Auflage. 151 Seiten. Ladenpreis kartoniert 3,00 M.

13^{2} Neues Staatsrecht II. Die Errichtung des Großdeutschen Reiches.
Von Dr. Wilhelm Stuckart, Staatssekretär im Reichsministerium des Innern, Berlin und Dr. Rolf Schiedermair, Oberregierungsrat im Reichsministerium des Innern, Berlin.
18. durchgesehene und ergänzte Auflage. 130 Seiten. Ladenpreis kartoniert 2,40 M.

13^{4} Der Staatsaufbau des Deutschen Reichs in systematischer Darstellung (Neues Staatsrecht III). Von Dr. Wilhelm Stuckart, Staatssekretär im Reichsministerium des Innern, Berlin, Dr. Harry von Rosen-von Hoewel, Oberregierungsrat im Reichsministerium des Innern, Berlin und Dr. Rolf Schiedermair, Oberregierungsrat im Reichsministerium des Innern, Berlin.
1. Auflage. 174 Seiten. Ladenpreis kartoniert 3,60 M.

Das Werk gibt einen vortrefflichen Überblick über die Entwicklung des Staatsrechts seit der nationalsozialistischen Machtergreifung, in dem es in der den Schaefferschen Grundrissen eigenen straffen und übersichtlich geordneten Art nicht nur die einzelnen staatsrechtlichen Gesetze darstellt, sondern auch die Zusammenhänge zwischen ihnen aufdeckt und so wesentlich zum Verständnis der großen Richtlinien beiträgt. Das Werk entspricht hiernach geradezu einem Bedürfnis und ist nicht nur Studierenden und Referendaren, sondern jedem Volksgenossen dringend zur Anschaffung zu empfehlen. (Deutsche Rechtspflege)

Kein schwer verständliches staatsrechtliches Lehrbuch, sondern ein aufschlußreiches Unterrichtsmittel über die staatspolitische Entwicklung der letzten zehn Jahre und ein ausgezeichnetes Hilfsmittel für Schulungszwecke. (Reichsarbeitsblatt)

Die Schrift trägt nicht nur den Zwecken der Rechtsstudierenden Rechnung, sondern auch dem Bedürfnis des im Dienst stehenden Beamten, ja jedes an der Neugestaltung des öffentlichen Lebens tieferen Anteil nehmenden Deutschen. (Deutsche Verwaltungsblätter)

Das in der knappen, übersichtlichen und einzigartigen Darstellungsart der Schaefferbände neu herausgegebene Buch gehört zu den besten Werken des Verlags. Güte und Preis des Buches werden dem Werk weiteste Verbreitung sichern. (Beamtenfortbildung)

„Eine lebensnahe und zugleich peinlich genaue Zusammenstellung und leicht verständliche Erläuterung der staatsrechtlichen Entwicklung des neuen Führerstaates aus nationalsozialistischer Feder. Sie vermittelt jedem Volksgenossen die neuen Staatsgrundsätze des Großdeutschen Reiches. Für die eigene Information wie auch zu Lehr- und Schulungszwecken durch klare Übersichtlichkeit und Art der Darstellung ganz hervorragend geeignet."
(Der Schulungsbrief. Reichsschulungsamt der NSDAP. und der DAF.)

„Wer sich über den Aufbau und die Organisation des neuen Staates unterrichten will, kommt ohne den zuverlässigen Schaefferschen Wegweiser kaum aus."
(Schlesische Hochschulblätter)

Die Neuauflage gibt wiederum einen vorzüglichen Überblick über den nationalsozialistischen Staatsaufbau und die Neugestaltung des öffentlichen Rechts seit der Machtergreifung. Durch die erschöpfende Kürze und die grundrißartige Druckanordnung ist das Werk für Unterrichtszwecke besonders geeignet. (Luftwaffenverordnungsblatt)

Die Anschaffung des Buches kann wegen der kurzen, klaren und übersichtlichen Darstellung nur empfohlen werden. (Die Reichsbahn)

Ein ausgezeichneter, durchaus zuverlässiger Führer und Berater für jeden Verwaltungsbeamten (Archiv für Post und Telegraphie)

Sehr zuverlässig, knapp, praktisch und übersichtlich. (Steuerblatt)

Wer sich einen Überblick über den Werdegang und die Verfassungseinrichtungen des Großdeutschen Reiches verschaffen will, der greife zu diesem Werk. Es eignet sich für alle Kreise des deutschen Volkes, die am Aufbau des Staates Adolf Hitlers in irgendeiner Beziehung mithelfen und mittätig sind. Die besonders allgemeinverständliche Behandlung der Gesetze macht das Werk auch jedem schlichten Volksgenossen zugänglich. (Die Nationalsozialistische Gemeinde)
(Zentralblatt der NSDAP. für Gemeindepolitik)

Über Wert und Vorzüge der Schaefferschen Darstellungskunst ist kein Wort mehr zu verlieren. Sie ist für den praktischen Rechtsunterricht schlechterdings unentbehrlich.
(Fortbildung. Zeitschrift zur Förderung der Berufs- und Allgemeinbildung für Versorgungs- und Beamtenanwärter, Angehörige der Polizei, der Reichswehr und des Arbeitsdienstes)

Ich halte Schaeffers Neues Staatsrecht, wie allgemein die Schaefferschen Grundrisse für durchaus empfehlenswert und glaube auch, daß sie mit Erfolg zu Lehrzwecken im Rahmen der Polizei Verwendung finden können. (Dr. Bartsch, Leiter der Abteilung Fachliche Fortbildung des Kameradschaftsbundes Deutscher Polizeibeamten)

Es darf erwartet werden, daß sich das Büchlein in der Hand jedes Volksgenossen befindet (NSBZ. Der Sozialversicherungsbeamte)

Dies Heft kann auch dem Geschichtslehrer an Volks- und Mittelschulen und Schulungsleitern in Lagern und Formationen ein guter Wegweiser sein. Es ist aus eingehender staatswissenschaftlicher Durchdringung des Stoffes erwachsen und hämmert geradezu dem Leser mit seinen scharf formulierten, klaren Sätzen die wesentlichsten staatsrechtlichen Erkenntnisse ein.
(Vergangenheit und Gegenwart)

Die Sprache ist einfach und allgemeinverständlich, deswegen sollte das „Neue Staatsrecht" nicht nur von den jungen Juristen gelesen werden, sondern jeder Deutsche sollte dieses Buch in seinen Bücherschatz einreihen. Insbesondere ist es so empfehlenswert, weil es von ganz ausgezeichneten Kennern des nationalsozialistischen Gedankengutes und hervorragenden Juristen geschrieben ist. Es ist das erste Werk, das in einer so übersichtlichen Art und Weise die politisch und geschichtlich so überaus wichtigen Ereignisse, die wir alle mit erleben durften, schriftlich zusammengefaßt hat. Das Buch ist für jede Dienststelle der Deutschen Arbeitsfront und deren Mitarbeiter zu empfehlen. (Informationsdienst. Amtliche Korrespondenz der NSBO. und der DAF.)

Jeder Parteigenosse und vor allem Amtswalter sollte zum mindesten die Grundlagen unseres geltenden Staatsrechtes kennen. Dazu bietet dieses klare und gemeinverständliche Heft eine ausgezeichnete Grundlage. (Unser Wille und Weg)

„Schaeffers „Neues Staatsrecht" gehört in die Hand eines jeden Deutschen!" (Wehrfront)

Schaeffers „Abriß aus Kultur und Geschichte"

Herausgegeben von Oberlandesgerichtsrat a. D. C. Schaeffer, Düsseldorf
Mitglied der Akademie für Deutsches Recht

Heft		Fest kartoniert RM
1.	Abriß der Germanischen Vorgeschichte. In Vorbereitung.	
2.	Abriß der Germanischen Geschichte (Vom Kimbernzug bis zu Karl dem Großen und der Wikingerzeit). 4. Auflage mit Merktafel	1,80
3.	Abriß der Deutschen Kaisergeschichte (900 bis 1250). (Deutsche Volkwerdung im Mittelalter). 6. Aufl. mit Merktafel	1,80
4.	Abriß der Deutschen Geschichte von 1250 bis 1648 (Vom Untergang der Staufer bis zum Westfälischen Frieden). 1. Auflage mit Merktafel . . etwa	1,80
5.	Abriß der Deutschen Geschichte von 1648 bis 1792 (Vom Westfäl. Frieden bis zur Französ. Revolution). 7. Auflage mit Merktafel	1,50
6.	Abriß der Deutschen Geschichte von 1792 bis 1942 (Von der Französischen Revolution bis zum Großdeutschen Reich). 10. Auflage	1,80
7.	Abriß der Antiken Geschichte (griechisch-römische Geschichte). In Vorbereitung.	
8.	Abriß der Kolonialkunde. In Vorbereitung.	
9.	Abriß der Auslandskunde. In Vorbereitung.	
10.	Abriß der Germanischen Götterlehre nebst Grundzügen der griech. Mythologie. 2. Auflage . . etwa	1,80
12.	Abriß der Deutschen Erziehungsgeschichte. 1. Auflage	2,80

Weitere Hefte in Vorbereitung

Das schmale 5. Heft gibt nicht nur eine klar zu überschauende Anordnung der bedeutendsten politischen Tatsachen, sondern weiß auf eine geistvolle und doch gründliche Art mit kurzen charakterisierenden Sätzen, mit aufhellenden Einzelzügen und querschnittartigen Rundblicken über alle europäischen Länder ein lebendiges Bild des großen Zeitraumes zu skizzieren. Hervorzuheben ist die maßvolle Gerechtigkeit gegenüber den Gegnern Deutschlands, sofern sie wahre Größe besaßen. Kunst, Wissenschaft und Dichtung sind in die Darstellung der politischen Geschichte eingeflochten. (Reichsstelle zur Förderung des Deutschen Schrifttums)

Geschichte im Telegrammstil geschrieben, aber in ihren Wesenszügen erfaßt und dargestellt, liest sich wie ein hinreißendes Drama, dessen einzelne Akte man ebensowenig vergessen kann wie die Szenen eines bedeutenden Bühnenstückes. Diese Wirkung ist dem Verfasser gelungen. Schon die Einteilung zeigt die von veralteten, starren Gesichtspunkten freie, auf die sich steigernde Entwicklung eingestellte Schau des Verfassers. Durch die bereits gerühmte Darstellungsart wird das schnelle Erfassen des miterlebten geschichtlichen Stoffes wesentlich erleichtert.
(Nationalsozialistisches Mitteilungsblatt des Gauamtes für Kommunalpolitik, Dresden)

Beide Hefte (5 u. 6) zeichnen sich durch eine außerordentlich klare Darstellung aus, die durch Anwendung verschiedener Drucktypen und wohldurchdachte Disposition auch für das Auge unmittelbar anschaulich wird und die Hefte als Lern- und Repetitionshefte auch für die höheren Schulen sehr geeignet erscheinen läßt. (Das Gymnasium)

(Aus dem Verlag W. Kohlhammer, Abteilung Schaeffer, Leipzig C 1)

Für die Schulungslehrgänge mancherlei Art sind die beiden Bücher äußerst geeignet. In klarer und übersichtlicher, von allem unnötigen Ballast freier Darstellung geben sie von der politischen Entwicklung Deutschlands in den genannten Abschnitten einen unübertreffbaren Überblick. Sie sind als Grundlage für den Vortragenden wie den Zuhörer in gleicher Weise ausgezeichnet geeignet.
(Zeitschrift für Heimatwesen. Senatspräsident Dr. Johannes Müller)

Die eingehende Beschäftigung mit dem Abriß von 1648 bis 1792 wirkte auf mich wie das Lesen eines sehr guten, fesselnden Geschichtswerkes. Aus diesem auf die kürzeste Form gebrachten Werk sprechen nicht farblose Namen und seelenlose Zahlen — wir fühlen in ihm das Werden und Wachsen der Spannungen, deren Entladung den Beginn der Neuzeit bedeutet.

Hinter der knappen Sachlichkeit des Abrisses rollt sich ein Akt des deutschen Lebenskampfes erschütternd und erhebend ab, und mit künstlerischem Empfinden sind die großen Deutschen der Zeit als Träger des Geschehens dargestellt und sind ihnen die verhängnisvollen Gewalten des Gegenspiels gegenübergestellt. (Professor Karl Kasper)

Eine besondere Bedeutung für jeden Geschichtslehrer haben die Geschichtsübersichten von Eckhardt und Stieve. Der umfangreiche Stoff seit 1648 bis in die jüngste Zeit ist wunderbar übersichtlich und klar dargestellt und trotz der Knappheit der Darstellung fließend geschrieben. Dabei begnügen sich die Hefte nicht nur mit trockener Zusammenstellung von Daten und Ereignissen, sondern es werden auch die jeweiligen weltanschaulichen Hintergründe aufgezeigt. Diese beiden Hefte möchte man in die Hand eines jeden Lehrers wünschen.
(Mitteilungsblatt des NSLB. [Amt für Erzieher], Gau Koblenz-Trier)

Der vorliegende Abriß der Geschichte füllt eine wirkliche Lücke aus. Die ausgezeichnete und bewährte Darstellung in der sogenannten Schaefferform wirkt besonders gut. Er dürfte deshalb auch als Schulbuch mit besonderem Erfolg verwendet werden.
(Diplomvolkswirt, Studienrat Dr. Dr. Albert Koch, Dozent und Studienleiter der Verwaltungsakademie)

Schaeffers „Abrisse der Geschichte von 1648 bis 1937" empfinde ich als außerordentlich günstige Unterstützung im staatsbürgerlichen Unterricht. Die Abhandlungen sind kurz gehalten, holen das Wesentlichste heraus und machen scheinbar auch unseren jungen Leuten, die vor den dickbändigen Lehrbüchern der Geschichte eine gewisse Scheu haben, große Freude.
(Professor Dr. Dr. Carl Eichenseer)

Studenten der Rechtswissenschaft werden die vorliegende Schrift besonders bei der Vorbereitung für die geschichtliche Prüfungsarbeit mit Erfolg verwenden. (Der Junge Rechtsgelehrte)

Alle Lernenden und Lehrenden werden mit Nutzen nach den beiden Schriften greifen.
(Ministerialblatt des Reichs- und Preußischen Ministeriums des Innern)

Gerade in dieser Form entspricht das Buch einem starken Bedürfnis. (Reichsverwaltungsblatt)

„Ein Überblick, wie er so anschaulich so leicht nicht wieder geboten werden kann."

Schaeffers „Abriß aus Kultur und Geschichte"

Es hieße Eulen nach Athen tragen, wollten wir an dieser Stelle noch Worte über die vorzügliche Eignung der Schäfferschen Lehrmethode für Lehr- und Lernzwecke verlieren. Unsere Leser kennen unsere Auffassung über den hohen Wert dieser Schriftenreihe für die Vorbereitung zu Prüfungen und für die Auffrischung von Schulwissen und Verwaltungskenntnissen. Es sei deshalb zu den vorliegenden beiden Neuerscheinungen nur vermerkt, daß sie beide anschaulich und packend geschrieben sind und ihrer Zielsetzung, schnell und zuverlässig zu unterrichten, in jeder Hinsicht gerecht werden. (Nationalsozialistische Beamtenzeitung Steuer-Warte)

Die neuen „Schaeffer-Hefte", die die bekannten Vorzüge dieser Sammlung aufweisen, sind auch für den Hörer der Verwaltungsakademie besonders willkommen, weil Deutsche Geschichte nicht nur Lehr-, sondern auch Prüfungsfach geworden ist. (Beamtenfortbildung)

Jeder wird mit größtem Nutzen nach der fesselnden Schrift greifen, die in hohem Maße zum Verständnis unserer jüngsten Geschichte beiträgt.
(Amtliches Mitteilungsblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen in den Regierungsbezirken Aachen, Düsseldorf, Köln, Koblenz, Trier, Wiesbaden)

Der Beamte braucht Allgemeinwissen; dazu gehört vor allem die Kenntnis der Deutschen Geschichte. Hier ist Gelegenheit gegeben, für wenig Geld die nötigen Unterlagen zu erwerben. Trotz der Zusammenballung und unterrichtlich straffen Gliederung behält der Stoff doch seine Fülle und Anziehungskraft. Wer die bekannte Schaeffersche Darstellungsart mit ihrer Leichtverständlichkeit und klaren Hervorhebung alles Wesentlichen kennt, weiß, daß wir damit nicht zuviel sagen. (Der Eisenbahnfachmann)

Die Reihe hat soviel begeisterte Freunde gefunden, daß sie ihr Daseinsrecht damit selbst bewiesen hat. Lernende und Lehrende greifen gleich gern zu den Heften. (Wehrmachtfachschule)

Die Veröffentlichungen von Schaeffer zeichnen sich durch hervorragende Übersichtlichkeit in der Stoffgliederung, durch Vollständigkeit und durch eine allgemeinverständliche Fassung aus. Die vorliegenden Hefte geben, klar gegliedert und übersichtlich eingeteilt, unter besonderer Hervorhebung der wichtigsten Ereignisse, einen auf das Wesentlichste beschränkten und doch reichhaltigen Überblick über den Werdegang des deutschen Volkes in den letzten 300 Jahren. Für den Unterricht in der Deutschen Geschichte und für das Selbststudium sind die Schriften ein wertvolles Hilfsmittel. (Der SA.-Führer. Zeitschrift der SA.-Führer der NSDAP.)

Wer je mit dem „Schaeffer" gearbeitet hat, wird die Leichtigkeit, mit der man sich aus ihm orientieren kann, festgestellt haben. (Deutsches Ärzteblatt)

Dieser Grundriß Deutscher Geschichte ist ein Meisterwerk der Kürze. Er liest sich wie ein politischer Roman. (Der Deutsch-Afrikaner)
(Deutsche Wochenschrift für Süd- und Südwestafrika und Mosambik)

„Die Darstellung ist geeignet, die Kenntnis der Deutschen Geschichte, die dringend nottut, zu verbreiten und vertiefen." (Der Deutsche Justizbeamte)

Schaeffers Grundriß des Rechts und der Wirtschaft

Band		Fest kartoniert M
1	BGB. Allgemeiner Teil. 102. bis 106. Aufl. 1943	2,80
2^1	BGB. Schuldverhältnisse. Allgemeiner Teil. 88.—91. Aufl. 1943	2,50
2^2	BGB. Schuldverhältnisse. Besonderer Teil. 82.—85. Aufl. 1943	3,40
3	BGB. Sachenrecht (Boden- und Fahrnisrecht). 89.—92. Aufl. 1943	3,50
4	BGB. Familienrecht. 81.—85. Aufl. 1943	3,25
5	BGB. Erbrecht mit Grundzügen des Anerbenrechts. 71.—72. Aufl. 1943	2,80
6^1	Zivilprozeß. 1. Teil. Mit Gerichtsverfassungsgesetz. 70.—72. Aufl. 1942	3,50
6^2	Zivilprozeß. 2. Teil. 67.—69. Aufl. 1942	2,50
6^3	Konkurs, Vergleichsverfahren und Zwangsversteigerungsgesetz. 42.—44. Aufl. 1943	2,50
7^1	Handelsrecht (Vom Handelsstand) 66.—67. Aufl. 1943	2,00
7^2	Handelsrecht II. (Handelsgeschäfte, Bank- und Börsenrecht, Versicherungsrecht, Schiffahrtsrecht). 61.—63. Aufl. 1943	3,60
7^3	Gesellschaftsrecht. 67.—70. Aufl. 1942	2,80
9	Recht der Wertpapiere. (Insbesondere Wechsel- u. Scheckrecht). 12.—14. Aufl. 1943	2,50
10	Strafverfahrensrecht und Strafvollstreckungsrecht unter Berücksichtigung des Führererlasses vom 21. 8. 1942 und der Verordnungen vom 13. 8. 1942. 61.—65. Aufl. 1943	3,80
15	Völkerrecht, 24. Aufl. In Vorbereitung.	
18	Finanzwissenschaft. Grundlagen, Lehre und Praxis der Finanzwirtschaft. 38.—42. Aufl. 1943	3,30
	Steuerrecht. Siehe „Schaeffers Neugestaltung" Heft 143.	
20	Kirchenrecht. 15. Aufl. Erscheint später.	
21	Römisches Recht. Rechtsgeschichte und Privatrecht 19.—20. Aufl. 1943	3,00
23^1	Germanische Rechtsgeschichte. 7.—10. Aufl. 1943	2,00
23^2	Rechtsgeschichte der Neuzeit. 4.—6. Aufl. 1943	1,80
26	Freiwillige Gerichtsbarkeit. 16.—18. Aufl. 1943	2,80
27	Soziale Versicherung. 27.—29. Aufl. 1943	2,40

Schaeffers Rechtsfälle, praktische Fälle mit Lösungen

Band		Fest kartoniert M
1	BGB. Allgemeiner Teil (85 Fälle mit Lösungen). 15.—17. Aufl. 1944	2,50
2	BGB. Schuldrecht (75 Fälle mit Lösungen). 15.—17. Aufl. 1944	2,50
3	BGB. Sachenrecht (80 Fälle mit Lösungen). 13.—15. Aufl. 1944	2,50
4	BGB. Familien- und Erbrecht (70 Fälle mit Lösungen). 10.—12. Aufl. 1943	2,50
5	Reichserbhofrecht (45 Fälle mit Lösungen). 8.—9. Aufl. 1944	1,80
6	Zivilprozeß und Zwangsvollstreckung (40 Fälle mit Lös.). 4.—6. Aufl. 1944	2,50
7	Handelsrecht (Fälle mit Lösungen). In Vorbereitung.	
8	Strafrecht (58 Fälle mit Lösungen). 9.—11. Aufl. 1944	2,10
9	Arbeitsrecht (40 Fälle mit Lösungen). 6.—7. Aufl. 1944	1,80
10	Öffentliches Recht (50 Fälle mit Lösungen). Nebst einer Zusammenstellung von öffentlich-rechtlichen Themen. 7.—9. Aufl. 1943	3,10

Weitere Bände sind in Vorbereitung.

Die neuesten Kriegsverordnungen werden, wie bisher, laufend in Nachträgen behandelt und den Schaefferbänden, soweit möglich, ohne Preiserhöhung beigegeben.

— Nach dem Stande Winter 1943 —

Schaeffers Neugestaltung von Recht und Wirtschaft

Heft	Titel	Fest kartoniert M
1	Das Reich im Nationalsozialistischen Weltbild. 6. Aufl. 1943	2,50
2	Das Recht im Nationalsozialistischen Weltbild. Grundzüge des Deutschen Rechts. 4. Auflage. In Vorbereitung.	
4[1]	Grundzüge der Nationalsozialistischen Rechtslehre. 3. Auflage. Erscheint Ende 1943.	
4[4]	Das neue Eherecht für Großdeutschland. 3. Aufl. 1943	2,15
5[1]	Erb- u. Rassenlehre. In Vorbereitung.	
5[2]	Rassen- und Erbpflege in der Gesetzgebung des Reiches. 4. Aufl. 1943 . .	2,50
8[1]	Strafrecht. Allgemeiner Teil. 9. Aufl. 1943 . .	2,70
8[2]	Besonderer Teil. 9. Aufl. 1943 . .	3,40
8[3]	Wehrmachtstrafrecht. 1. Aufl. 1943 .	2,80
10	Jugendrecht. In Vorbereitung.	
11	Grundriß der Deutschen Wohlfahrtspflege. 2. Aufl. 1943	3,00
12[1]	Wettbewerbsrecht und neues Warenzeichenrecht. 4. Aufl. 1943	1,50
12[2]	Neues Patentrecht u. neues Gebrauchsmusterrecht. Nebst Grundzügen des Urheberrechts. 2. Aufl. 1943 . . etwa	1,80
13[1]	Neues Staatsrecht I. Der neue Staatsaufbau. 18. Aufl. 1943	3,00
13[2]	Neues Staatsrecht II. Die Errichtung des Großdeutschen Reiches. 18. Aufl. 1943	2,40
13[3]	Deutsche Verfassungsgeschichte. Vom Germanischen Volksstaat bis zum Großdeutschen Reich. 5. Aufl. 1943 . . .	3,50
13[4]	Der Staatsaufbau d. Deutschen Reichs. In systematischer Darstellung. (Neues Staatsrecht III.) 1. Aufl. 1943 . . .	3,60
14[1]	Verwaltungsrecht. 7. Aufl. 1943 . .	2,60
14[2]	Neues Gemeinderecht. Mit einer Darstellung der Gemeindeverbände. 9. Aufl. 1944	2,40
14[3]	Steuerrecht. 6. Aufl. 1943	3,00
14[4]	Reichspolizeirecht. 4. Aufl. 1943 . .	2,80
14[5]	Neues Beamtenrecht für Großdeutschland. 6. Aufl. 1942	2,40
14[6]	Öffentliches Haushaltsrecht in Reich, Ländern und Gemeinden. 3. Aufl. 1943	2,80
14[7]	Gewerberecht. 1. Aufl. 1943 . etwa	[redacted]
15[1]	Einführung in die Allgemeine Volkswirtschaftslehre. Erscheint Winter 1943.	
15[2]	Geschichte der Volkswirtschaftlichen Lehrmeinungen. Erscheint Winter 1943.	
15[3]	Grundzüge der neuen Deutschen Wirtschaftsordnung. 3. Aufl. 1943 etwa	3,25
16[1]	Preisrecht und Preisordnung. 2. Auflage. Erscheint Winter 1943.	
18[1]	Betriebswirtschaftslehre. In Vorbereitung.	
18[2]	Einführung in die Buchhaltung. Erscheint Herbst 1943.	
18[3]	Grundriß der Buchhaltungslehre. 4. Aufl. 1943.	2,10
18[4]	Bilanzrecht. In Vorbereitung.	
18[5]	Grundriß der Kostenrechnung. In Vorbereitung.	
19[1]	Arbeitsrecht I. Grundlagen u. Wesen des Arbeitsrechts. 4. Aufl. 1944 . . .	1,80
19[2]	Arbeitsrecht II. Die gesetzliche Regelung des Arbeitsrechts. 9. Aufl. 1943	3,60
28[1]	Raumbild der Wirtschaft. 1. Teil: Deutsches Reich. 3. Aufl. 1942	1,80
28[2]	Raumbild der Wirtschaft. 2. Teil: Europa. 1. Aufl. 1944	2,80
32[1]	Geschichte des Deutschen Bauernrechts und des Deutschen Bauerntums. 4. Aufl. 1944.	1,50
32[2]	Deutsches Bauernrecht. 5. Aufl. 1944	2,80
32[3]	Agrarpolitik. 2. Aufl. 1944	2,40
35	Aufgabe u. Aufbau des Reichsarbeitsdienstes. 4. Aufl. 1943	1,00
40[1]	Die Reichsverteidigung (Wehrrecht). 2. Aufl. 1943.	2,10
40[3]	Strafverfahrensrecht seit Kriegsbeginn. (Siehe jetzt „Schaeffers Grundriß" Band 10).	

• Die neuesten Kriegsverordnungen werden, wie bisher, laufend in Nachträgen behandelt und den Schaefferbänden, soweit möglich, ohne Preiserhöhung beigegeben.